



# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## *La littérature jeunesse : une ressource pour articuler l'enseignement de la lecture et de la grammaire au premier cycle du secondaire*

### **Chercheur principal**

François Vincent, Université du Québec en Outaouais

### **Cochercheur.euse.s**

Florent Biao, Université du Québec à Chicoutimi

Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke

Sylvie Marcotte, Université du Québec en Outaouais

### **Collaboratrices**

Marie-Andrée Tessier, CSS Rivière-du Nord

Rachelle Mailhot, CSS du Pays-des-Bleuts

Julie Turcotte, CSS des Bois-Francis

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université du Québec en Outaouais

### **Numéro du projet de recherche**

2022-0TTR-308566

### **Titre de l'Action concertée**

*Actions concertées Programme de recherche en littératie*

### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture (FRQ)

## Table des matières

PARTIE A – Contexte de la recherche .....	2
Objectifs poursuivis .....	5
PARTIE B – Méthodologie .....	5
PARTIE C – Principaux résultats .....	8
Conception des séquences didactiques .....	8
Gestes didactiques d’articulation .....	11
Questionnaire de rapport à l’écrit et à la grammaire.....	12
Retombées pratiques des travaux.....	14
Retombées théoriques des travaux.....	16
PARTIE D – Pistes de solution ou d’actions soutenues par les résultats de la recherche.	18
Messages clés.....	18
Limites de la recherche .....	21
PARTIE E – Nouvelles pistes ou question de recherche.....	23
PARTIE F – Références et bibliographie .....	24
ANNEXE 1 : Canevas des séquences .....	<b>Erreur! Signet non défini.</b>
ANNEXE 2 : Exemple de cahier de l’élève.....	81
ANNEXE 3 : Exemple de grille d’évaluation.....	93
ANNEXE 4 : Grille d’évaluation.....	95
ANNEXE 5 : Analyse du rapport à l’écrit et à la grammaire .....	97

## PARTIE A – Contexte de la recherche

La question de l’articulation entre langue et discours se situe au cœur même de la conception de la discipline du français depuis les premiers travaux en didactique (Schneuwly, 2007). L’idée selon laquelle les savoirs linguistiques et les pratiques discursives doivent interagir et se renforcer mutuellement constitue un principe fondamental de la didactique du français (Bulea Brockart et Garcia-Debanc, 2021). En théorie, l’enseignement de la grammaire devrait s’inscrire dans des contextes signifiants, en dialogue avec des tâches de lecture, d’écriture ou d’oral (Chartrand, 2017). Pourtant, dans la pratique, cette articulation peine à se concrétiser de manière systématique.

En effet, les observations de terrain montrent que les pratiques d’enseignement de la langue évoluent encore majoritairement de manière décontextualisée. Les activités grammaticales sont fréquemment traitées comme des objets d’apprentissage autonomes, détachés des enjeux textuels ou discursifs. Ce cloisonnement se reflète dans dispositifs didactiques largement utilisés, qui continuent à présenter la grammaire comme un corpus de règles à maîtriser, souvent sans lien explicite avec la lecture ou la production de texte.

Certains auteurs ont toutefois proposé des séquences d’enseignement articulant langue et discours, principalement autour de la compétence à écrire (Boivin et Pinsonneault, 2014; Bulea Bronckart et al, 2017; Vincent et Lefrançois, 2016). On y observe d’ailleurs que l’enseignement de la grammaire permet d’améliorer la compétence scripturale des élèves (Blain et Cavanagh, 2014; Blain et Lafontaine, 2010; Goeffre, 2013). Parallèlement, privilégier des dispositifs didactiques où la grammaire et l’écriture sont articulées permet une construction de la théorie grammaticale plus effective, et une meilleure rétention des

savoirs grammaticaux (Vincent, 2014). En revanche, la relation entre l'apprentissage de la grammaire et le développement de la compétence en lecture reste relativement moins explorée (Biao, 2020). Les séquences didactiques planifiées en articulation lecture-langue demeurent peu nombreuses, et les travaux existants se concentrent souvent sur des aspects lexicaux et s'intéressent peu aux aspects morphosyntaxiques ou à la grammaire textuelle. L'articulation de l'enseignement de la lecture et de la grammaire au sein de séquences didactique peut toutefois être justifiée théoriquement (Biao, 2020), tout comme celui de l'écriture et de la grammaire (Boivin et Pinsonneault, 2019) et ses principes sont compatibles au programme de formation et à la progression des apprentissages du secondaire (MELS, 2004; 2007; 2011).

Biao (2015) a analysé des manuels scolaires afin d'identifier comment l'articulation langue-texte y est envisagée. Il constate que si le texte sert de prétexte à traiter de notions grammaticales, ces dernières ne sont que peu mises à profit pour le développement de la compétence en lecture. En effet, lorsque la langue est mobilisée en lien avec un texte, c'est fréquemment dans une logique unidirectionnelle : la lecture devient un simple prétexte pour faire de la grammaire, sans que cette dernière n'éclaire véritablement l'interprétation ou la compréhension du texte. Nous considérons pour notre part qu'une séquence didactique planifiée en articulation (SDPA) devrait favoriser, dans sa planification et dans son pilotage, des dispositifs situés où l'interrelation entre, par exemple, la lecture et la compréhension du système langagiers, se fait sans qu'une ou l'autre des finalités ne soit subalterne à l'autre.

Pour favoriser l'articulation de la grammaire et des compétences discursives, Myhill, Watson et Line (2013) mettent de l'avant certaines caractéristiques essentielles d'une

séquence didactique planifiée en articulation soit 1) une présentation explicite des objectifs du dispositif didactique, tant pour les composantes textuelles que langagières; 2) une utilisation du métalangage grammatical en contexte; 3) des occasions de discussion critique sur la langue et ses effets; 4) l'alternance entre expériences de lecture et écriture créative exploitant les notions grammaticales; 5) une approche ludique où essais, jeu et prises de risques sont valorisés; 6) l'utilisation de textes authentiques pour aborder les questions grammaticales.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons fait le choix d'exploiter des œuvres de littérature jeunesse comme texte authentique. Déjà largement utilisée au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, celles-ci peuvent présenter certaines caractéristiques grammaticales qui interviennent dans la compréhension, mais aussi dans l'interprétation, la réaction ou le jugement critique (Falardeau et Sauvaire, 2015; Soussi et Ronveaux, 2017). Les œuvres longues sont souvent privilégiées pour travailler l'appréciation littéraire (Lépine, 2018), de même que l'appétence pour la littérature (Alexandre, 2023; Falardeau, Pelletier et Pelletier, 2017). S'il y a articulation lecture-grammaire, c'est souvent à partir d'extraits ou d'œuvres courtes, limitant les possibilités de mise en réseau des savoirs linguistiques et discursifs (Biao, 2015).

C'est pourquoi apparaît la nécessité de concevoir et de mettre à l'essai des séquences didactiques planifiées en articulation où les savoirs grammaticaux et les compétences de lecture s'enrichissent mutuellement dans des situations d'apprentissage authentiques.

## Objectifs poursuivis

Cette recherche a comme **objectif général (OG)** de coconcevoir avec des enseignantes du premier cycle du secondaire des dispositifs didactiques exploitant des oeuvres de littérature jeunesse pour articuler l'enseignement de la lecture et de la grammaire, d'expérimenter ces dispositifs et d'en évaluer les retombées sur l'apprentissage de notions et de concepts par les élèves, ainsi que sur le développement de la compétence à lire et apprécier des œuvres littéraires.

Trois objectifs de recherche spécifiques (ORS) sont visés : ORS1 – Décrire la démarche de coconstruction des dispositifs didactiques visant le développement des compétences à lire et l'acquisition de savoirs grammaticaux, chez les élèves du premier cycle du secondaire, exploitant des oeuvres de littérature jeunesse; ORS2 – Décrire les mises à l'essai de ces dispositifs didactiques, en particulier les lieux d'articulation entre l'enseignement de la lecture et de la grammaire; ORS3 – Valider les dispositifs par l'évaluation de leurs retombées sur l'acquisition des notions et concepts grammaticaux, sur la compétence en lecture, et sur l'évolution du rapport à la grammaire et à la lecture des élèves;

## PARTIE B – Méthodologie

Nous avons utilisé une **méthodologie** d'ingénierie didactique collaborative de deuxième génération (Sénéchal, 2016; Dolz et Lacelle, 2017; Biao, 2020). Cette dernière vise à la fois la communicabilité et la reproductibilité (Chevallard, 2009). Ainsi, comme reflété dans nos objectifs, l'ingénierie didactique vise l'intégration des acteurs et de la théorie scientifique à chaque étape de son déploiement. Elle trouve son ancrage pragmatique dans l'action, dans la nécessité d'agir pour changer les choses; elle adopte plutôt une démarche cyclique, impliquant un protocole flexible (Robson, 2011). La préoccupation pour la

reproductibilité est d'ailleurs un facteur favorisant l'intérêt des milieux de pratique, d'où leur intérêt pour les recherches impliquant la collaboration des milieux (Bourassa et Boudjaoui, 2012; Desgagné, 1997; Morrissette, 2013).

**Description de l'échantillon :** La recherche s'est déroulée dans un contexte d'enseignement au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Nous avons travaillé en étroite collaboration à la coconstruction avec 6 enseignant.e.s provenant de trois CSS différents (CSS Pays-des-Bleuets, des Bois-Francis, Rivière-du-Nord). Trois ont continué à la deuxième phase, et nous avons recruté trois autres enseignantes pour mettre à l'épreuve la deuxième mouture des séquences. Au total, les séquences ont été expérimentées au sein de 6 écoles différentes. Trois collaboratrices conseillères pédagogiques (Rachel Mailhot, Julie Turcotte et Marie-Andrée Tessier) ont favorisé le recrutement des équipes, et ont collaboré à la cocréation et au suivi lors des différentes étapes de mise à l'essai et d'évaluation.

L'échantillon d'élèves en est aussi un échantillon de convenance. Environ 539 élèves ont participé. Sur l'ensemble, 319 ont répondu aux questionnaires pré-test et post-test relatifs au rapport à l'écrit et à la grammaire. Dans certains groupes, pour des raisons soit techniques ou de gestion du temps, il n'a pas été possible de faire la 2<sup>e</sup> passation. Nous avons donc mis de côté les questionnaires pré-test de ces groupes.

<b>Tableau 1</b>		
<b>Échantillon élèves</b>		
Dispositifs	1 <sup>re</sup> passation Groupes / élèves	2 <sup>e</sup> passation Groupes/élèves
Je ne suis pas une outarde	2 / 56	2 / 48
Albums jeunesse	4 / 103	3 / 72
Le cri	3 / 85	2 / 44
Louis parmi les spectres	3 / 84	2 / 47

## **Description de l'intervention et des instruments de mesure :**

Concrètement, notre schéma expérimental s'est déroulé en cinq étapes, entre janvier 2022 et mai 2024. 1) Coconstruction des dispositifs didactiques : Les équipes-cycles ont été invitées à travailler en communauté d'apprentissage professionnelle (Leclerc, 2012), en collaboration avec l'équipe de chercheurs et la conseillère pédagogique. Chaque conception a demandé entre 5 et 8 rencontres. Lors de la première rencontre, on présentait le contexte de la recherche, partageait les expériences d'enseignement et les attentes, présentait le concept d'articulation. Lors des rencontres suivantes, nous situons les notions envisagées en fonction de la macroplanification, déterminions l'intention didactique, choisissons l'œuvre de littérature jeunesse, les finalités de la séquence, les principaux dispositifs didactiques et l'ordre au sein de la séquence. Nous apportons également une attention particulière à l'évaluation. Toutes les séances étaient enregistrées, et nous en avons fait des synopsis, à partir des verbatims (OSR1). Nous avons également recueilli et analysé tout le matériel conçu à la suite de ce travail. 2) Premier pilotage des séquences didactiques : Les enseignant.e.s ont piloté les séquences, qui ont été filmées par un assistant de recherche. Les séquences ont été traitées afin d'y analyser les différents gestes didactiques d'articulation (OSR2). Certaines séances n'ont pas été retenues pour l'analyse, parce que nous avons jugé qu'elles n'offraient pas suffisamment de matériel d'observation. Par exemple, ont été exclus les cours où les élèves écrivaient ou lisaient de manière individuelle tout au long de la période. Les pilotages ont été précédés et suivis d'un questionnaire prétest et post-test destiné aux élèves portant sur leur rapport à la grammaire et à la lecture (OSR3). 3) Premières rencontres post-pilotage : Nous avons procédé à une entrevue de groupe post-pilotage avec chacune des équipes-cycles afin de faire émerger,

au départ des expériences vécues sur le terrain, les facteurs favorisant l'apprentissage de la grammaire par la littérature jeunesse (ORS3), de même que ceux permettant le développement de la compétence en lecture par la grammaire. Cela a permis d'apporter les ajustements nécessaires aux dispositifs didactiques (ORS1), et recueillir les retombées perçues par les enseignant.e.s (ORS3). 4 et 5) Deuxième pilotage des séquences et rencontres post-pilotage : L'année suivante, les dispositifs ont été piloté à nouveau par des enseignant.e.s dans des classes où les séquences n'avaient pas été vécues. La moitié d'entre elles ont été filmées. Nous n'avons donc pas considéré cette deuxième passation dans l'analyse des gestes. Nous avons toutefois procédé aux rencontres post-pilotages pour recueillir les mêmes informations qu'à l'étape 3. Finalement, des ajustements ont été apportés selon les propositions recueillies.

## PARTIE C – Principaux résultats

### Conception des séquences didactiques

L'analyse de contenu des verbatims de coconstruction des séquences nous a permis d'identifier des tendances quant aux thématiques récurrentes d'intervention, selon les rôles au sein des CAP. Dans les quatre planifications, nous avons identifié dans la triade des tendances quant aux préoccupations complémentaires. La démarche collaborative et la préoccupation pour la production de SDPA implique de prendre en considération, de manière non hiérarchique, les interventions de chacun. Ainsi, si l'équipe de recherche est celle qui ramenait le plus souvent l'importance de l'actualisation de l'articulation, les enseignant.e.s avaient tendance à considérer cette dernière comme une variable établie du contexte de recherche. Ils et elles avaient plutôt des interventions concernant le pilotage, l'intérêt des élèves pour les activités, une adéquation entre les savoirs enseignés et les

savoirs à enseigner. Plusieurs interventions portaient également sur des aspects techniques et organisationnels (réservation de locaux, disponibilité des séries de livre, photocopies, etc.). Une partie des interventions portaient sur la prise en considération de la macroplanification (imbrication de la séquence dans une planification annuelle, place relativement à la fin des étapes). Finalement, la place que prenaient les dispositifs et l'évaluation était différente d'une équipe à l'autre. Toutefois, ces deux thématiques étaient toujours celles mises de l'avant par les conseillères pédagogiques, soucieuses d'identifier des pistes de formation continue. Elles intervenaient également en lien avec le pilotage, et servaient d'intermédiaire relativement à l'actualisation de l'articulation.

<b>Tableau 2</b>	
<b>Thématiques d'intervention par les différents partenaires de la coconstruction</b>	
<b>Partenaire de coconstruction</b>	<b>Thématique d'intervention</b>
Équipe de recherche	Présence de l'articulation; méthodologie; clarification des savoirs enseignés; évaluation;
Enseignant.e.s	Pilotage; intérêt/atmosphère; planification technique; macroplanification; dispositifs innovants
Conseillère pédagogique	Dispositifs innovants; évaluation; pilotage; articulation; macroplanification

Les quatre séquences produites sont présentées sous forme de fiches synthétiques (annexe 1). Elles ne sont pas le produit uniquement d'une mise en application de dispositifs didactiques innovants, mais aussi d'une prise en considération des préoccupations et volontés de tous les membres des CAP. Comme les enseignants.e.s étaient ultimement celles qui pilotaient les séquences, ils/elles étaient toujours priorisés.e.s dans les choix finaux.

Le tableau 3 présente succinctement les quatre séquences.

<b>Tableau 3</b>
<b>Contenus et intention des séquences didactiques conçues</b>

	<b>Œuvre.s choisi.e.s</b>	<b>Notion grammaticale</b>
2 <sup>e</sup> sec.	<i>Louis parmi les spectres</i> (F. Britt, et I. Arsenault)	La subordonnée complément de phrase La subordonnée relative La subordonnée complétive
	Intention didactique : Amener les élèves à apprécier les effets de l'utilisation des subordonnées dans un roman graphique. Permettre aux élèves d'utiliser sciemment des subordonnées pour l'écriture d'un texte poétique.	
2 <sup>e</sup> sec.	<i>Le cri</i> (M. Latulippe)	La reprise d'information L'attribut du sujet et le complément du nom
	Intention didactique : Amener les élèves à développer une compréhension de l'œuvre par le biais d'un travail de la reprise de l'information et de la description de personnages, et réinvestir les notions dans l'écriture d'un texte descriptif justificatif	
1 <sup>re</sup> sec.	<i>Je ne suis pas une outarde</i> (S. Gagnon)	Le groupe nominal et le groupe pronominal La reprise de l'information
	Amener les élèves à comprendre et apprécier l'œuvre à partir des particularités relatives à la reprise par un groupe nominal ou un pronominal. Réinvestir les notions dans l'écriture d'un texte narratif.	
1 <sup>re</sup> sec.	<i>La case 144</i> (N. Poirier et G. Després) et <i>Sofia et le marchand ambulant</i> (K. Canciani et A. Déprez)	La cohérence temporelle
	Intention didactique : Découvrir de quelle manière le choix des temps verbaux peut contribuer à la compréhension d'un texte.	

Les séquences ont certaines constantes dans leur conception. La lecture d'œuvre longue implique d'envisager la gestion de la lecture en classe, qui était divisé selon des sections du livres (chapitres, actes, ou partie), ou selon les albums à lire pour la séquence autour des albums jeunesse. Cette lecture faisait appel à différents dispositifs didactiques (par exemple lecture en duo, lecture guidée, cercle de lecture, cercle de lecteurs) selon les intentions. Les savoirs grammaticaux font l'objet d'une logique observation (questionnement, bris de compréhension, réaction) – décontextualisation (dispositif structurant, mini-leçon, modelage) – réinvestissement (en lecture ou en écriture). Les séquences sont également envisagées de manière à aborder les savoirs grammaticaux dans une perspective

d'augmentation de la complexité induites (par exemple, les compléments de phrases avant les subordonnées relatives, avant les subordonnées complétives).

## Gestes didactiques d'articulation

Nous devions initialement traiter les vidéos sous forme de synopsis. L'analyse qui en a suivi s'est avérée décevante, étant donné qu'elle ne permettait pas de mettre en évidence, au-delà des dispositifs articulés, l'importance des gestes d'articulation, planifiés ou non, lors du pilotage. D'un point de vue conceptuel, l'articulation est considérée comme un principe (Biao, 2020), ce qui est à la fois englobant et nébuleux. Elle permet d'organiser les activités en séquences, mais lorsqu'incarnée dans la pratique, comment se traduit-elle ? Le concept de geste didactique, bien que polysémique (Bernié et Goigoux, 2005), permet de transposer le principe en agir, ce qui est plus riche pour l'analyse des pratiques enseignantes (Altet, 2013). Ainsi, bien qu'une séquence puisse être planifiée en articulation, elle ne peut à elle seule garantir un enseignement articulé. Certes, viser à mener un enseignement articulé va de pair avec l'organisation en séquence didactique (Schneuwly et Dolz, 2009). Et au sein de ces séquences, certaines activités grammaticales peuvent être contextualisées, et donc directement articulées aux compétences discursives, et d'autres plus structurantes, bien qu'elles soient situées, au sein de la séquence, dans une visée de réinvestissement ultérieur. Toutefois, l'identification des gestes didactiques d'articulation permet d'identifier un troisième niveau d'articulation.

L'articulation relève de gestes planifiés ou ajustés (Jorro, 2016). Elle peut être activée à travers toutes les catégories de gestes didactiques (Bucheton et al., 2014, Bucheton, 2020) : Bien qu'il soit plus facile et plus fréquent d'identifier des gestes didactiques d'articulation d'étayage et de tissage, ils peuvent être de tous ordres. En effet, les enseignantes peuvent

agir sur l'atmosphère et le pilotage de la séquence et de ses activités dont la visée est l'appropriation d'objets de savoirs articulés. Le concept de gestes didactiques met en évidence l'importance de l'agir conscient, de la part des enseignant.e.s, pour articuler dans une visée d'apprentissage et de rétention des savoirs.

Au sein des 32 vidéos analysés, nous avons observé 1412 activités, dont 946 impliquaient des gestes langagiers enseignants. Au total, nous avons répertorié 82 gestes d'atmosphère (8,7 %), 344 gestes de pilotage (36,3 %), 152 gestes d'étayage (16,1 %) et 368 gestes de tissage (38,9 %). En correspondance avec les rétroactions des enseignant.e.s, nous pouvons mentionner que comparativement à ce qu'ils et elles font habituellement, le nombre de gestes d'étayage a été réduit considérablement au profit des gestes de pilotage et des gestes de tissage. Comme les dispositifs au sein de la séquence prévoyaient dans plusieurs cas davantage d'occasions d'apprentissage pas utilisation du métalangage entre pairs, l'enseignant.e intervenait davantage pour présenter les consignes des activités, et non pour présenter les notions, poser des questions ou reformuler. Aussi, a été considéré comme geste de tissage tout geste visant la mise en relation d'une notion, que ce soit à l'intérieur de la séquence (n = 297) ou à l'extérieur (n = 71). Ce nombre est alors plus élevé, étant donné l'intention de la séquence, ou l'interrelation entre l'aspect grammatical et les compétences à lire et à écrire sont ciblées.

### Questionnaire de rapport à l'écrit et à la grammaire

Nous avons questionné les élèves relativement à leur rapport à l'écrit (Chartrand et Prince, 2009; Colognesi et Niwese, 2020), tant sur le plan scolaire que personnel, en insistant sur leur rapport à la grammaire. Le questionnaire de 67 items, intégrait des items relatifs aux données sociodémographiques (n = 4), à l'environnement social (n = 5), de même qu'à

quatre dimensions du rapport à l'écrit (Blaser et al, 2015), soit la dimension de l'investissement dans ses aspects affectifs (n = 4), de compétence (n = 10) et de contrôlabilité (n = 6), la dimension conceptuelle (n = 13), la dimension axiologique (n = 6) et la dimension praxéologique (n = 13). Nous avons procédé à un test des rangs signés de Wicoxon.

Blaser et al. (2015) rappelle qu'il est possible pour l'enseignant.e d'influencer directement le rapport à l'écrit dans ses dimensions conceptuelle et praxéologique, qui elle-même peut avoir des conséquences sur l'investissement et le rapport axiologique. Les données montrent effectivement une différence significative pour certains items de la dimension conceptuelle notamment en ce qui concerne l'interrelation entre les sous-disciplines (La grammaire permet de s'améliorer en lecture; Pour s'améliorer à l'écrit, le plus efficace est de lire des livres). Il en va de même pour la dimension praxéologique, surtout dû au travail fait en écriture dans certaines des séquences planifiées en articulation (En général, j'essaie d'utiliser un vocabulaire varié quand j'écris; Je planifie mon texte avant de me mettre à écrire; Le plan de mon texte change pendant la rédaction). Or, une différence significative a pu être observée également sur certains items associés à la dimension axiologique (Pour moi, maîtriser la grammaire, c'est important; Faire peu d'erreurs grammaticales permet de mieux réfléchir; Faire peu d'erreurs grammaticales permet de mieux apprendre) et à la dimension de l'investissement (J'aime écrire pour mon propre plaisir à l'extérieur de l'école; J'aime lire des romans; Pour moi, lire des romans est facile; Pour moi, maîtriser la grammaire, c'est important).

On peut donc considérer que l'expérience de la séquence didactique planifiée en articulation a été suffisamment signifiante pour que les élèves en viennent à modifier des

aspects de chacune des dimensions du rapport à l'écrit, particulièrement en ce qui concerne la grammaire, son interrelation avec les compétences discursives, de même que la dimension affective de la lecture.

### Retombées pratiques des travaux

Les résultats de la recherche mettent en lumière les retombées positives de la conception et de la mise à l'essai d'une séquence didactique planifiée en articulation. Nos données montrent que la planification à partir d'une œuvre longue, en intégrant des visées d'apprentissage de notions grammaticales et de développement de compétences discursives, est réalisable. Les élèves développent un rapport plus positif à la lecture et à la grammaire, notamment par un sentiment de contrôlabilité accru, et une conception de la grammaire qui transcende le simple rapport à la norme. Ce double impact suggère que l'enseignement grammatical, lorsqu'il est intégré à une démarche textuelle cohérente, peut générer un apprentissage plus profond et plus durable.

Pour les enseignant.e.s, c'est l'occasion d'une transformation de pratiques, notamment par un changement du rapport à la grammaire, sur le plan didactique. Tout.e.s ont mentionné vouloir réutiliser la séquence produite, et souhaiter en produire d'autres, souvent en collaboration avec la conseillère pédagogique impliquée. Envisagée dans une perspective de formation continue, cette pratique favorise la réflexivité, le développement professionnel et l'appropriation de nouvelles postures didactiques. Les entretiens post-intervention révèlent que les participantes souhaitent non seulement reconduire les séquences élaborées, mais aussi développer de nouvelles séquences de manière autonome. Ce désir de réinvestissement témoigne d'une appropriation réelle du modèle et d'un changement de posture face à l'enseignement grammatical. Les enseignantes rapportent

une évolution dans leur manière de concevoir la grammaire. Celle-ci est désormais pensée comme un outil au service de l'interprétation des textes et de la production écrite, plutôt que comme un ensemble de règles à mémoriser. Cette reconfiguration modifie en profondeur le statut de la grammaire dans l'enseignement du français, la reliant de manière signifiante aux pratiques langagières scolaires.

Les retombées sont évidentes pour les enseignant.e.s participant.e.s, mais vont bien au-delà. Cette recherche est le point de départ pour accompagner des enseignant.e.s, désireux.ses d'envisager une approche articulée au sein de leur planification et de leur enseignement. Cette articulation ne relève pas d'un simple ajustement pédagogique, mais d'une reconfiguration du rapport à la discipline, pour les enseignant.e.s et leurs élèves. L'un des choix structurants de cette démarche repose sur l'usage d'une œuvre longue comme point nodal, permettant de créer une continuité, sur une séquence plus longue, entre les objets de savoir habituellement enseignés de manière cloisonnée. En effet, cette démarche collaborative permet de dépasser le traditionnel cloisonnement des sous-disciplines du français, souvent imposé par la compréhension du rôle enseignant par ses acteurs et actrices.

Deux éléments nous semblent toutefois importants à souligner. Premièrement, il est essentiel de clarifier dès le départ ce qui est entendu par le concept d'*articulation*. Celui-ci n'est pas une panacée et ne doit pas devenir prescriptif, ou encore une contrainte supplémentaire imposée aux enseignantes. L'articulation véritable, au sein de la planification, suppose une approche de la discipline, où les savoirs grammaticaux sont mobilisés pour éclairer des enjeux textuels, et inversement. Certains savoirs semblent plus appropriés, en particulier ceux qui peuvent être réinvestis stratégiquement par les élèves,

en lecture ou en écriture. Il s'agit donc d'envisager en planification un certain nombre de choix dans une logique d'intégration curriculaire. De plus, la notion d'articulation doit être envisagée dans son acception plus large, et permettre aux enseignant.e.s, au-delà d'un changement de dispositif, d'envisager la séquence comme un moment privilégié pour chercher à multiplier les gestes de tissage pour soutenir les apprentissages interreliés.

Deuxièmement, il est à souligner que les enseignant.e.s ayant participé à la recherche avaient pour la plupart plusieurs années d'expérience, ce qui peut faciliter la capacité à analyser la planification articulée. Une personne en début de carrière pourrait avoir la tentation de reprendre une séquence clé en main, alors que nos analyses des gestes en séquence montrent l'importance d'apporter des ajustements constants, en gardant le cap sur les intentions didactiques et la vue d'ensemble de la séquence.

Bref, cette recherche tend à confirmer que les séquences didactiques planifiées en articulation sont efficaces, et que cette efficacité repose autant sur le choix des dispositifs au sein de la séquence que sur le repositionnement didactique des enseignant.e.s. Elle confirme également que les retombées sont autant relatives aux apprentissages qu'au rapport à l'écrit, et qu'une et l'autre se nourrissent pour modifier le rapport même à la discipline.

### Retombées théoriques des travaux

Dans le cadre de cette recherche, nous avons conceptualisé l'articulation entre grammaire et texte comme une pratique englobant trois dimensions fondamentales : la planification, l'enseignement et l'évaluation. Cette définition permet de dépasser l'idée d'une articulation qui serait inhérente à un dispositif ou à une organisation prescriptive, pour en proposer une

compréhension plus opérationnelle, ancrée dans les gestes professionnels. Elle met en lumière les enjeux de transposition que soulève sa mise en œuvre dans un contexte de pratique réel. L'articulation est donc une pratique située, influencée à la fois par les outils mis en place et par le rapport didactique à l'écrit et à la grammaire des enseignant.e.s.

L'articulation est facilitée par une planification en séquence, et s'avère pertinente lorsqu'elle intègre des dispositifs conçus pour établir des relations bidirectionnelles entre la langue et le discours. Autrement dit, les textes ne sont pas seulement des occasions d'observer et d'interroger des savoirs grammaticaux, mais aussi une manière de soutenir la compétence en lecture.

Enfin, le recours à une œuvre littéraire comme point d'ancrage s'est révélé structurant. Les séquences prenaient appui sur une œuvre longue (deux, dans le cadre de la séquence portant sur les albums jeunesse), autour de laquelle les notions grammaticales étaient abordées, puis approfondies, tout en travaillant la lecture et, souvent, l'écriture. Cette double (ou triple) considération, dès la planification, a mené à un travail complexe, et a modifié l'intention au moment du choix de l'ouvrage. Si l'œuvre littéraire était le fil conducteur de la séquence, l'objet grammatical devient le véritable point nodal de séquence, celui-ci permettant alors d'envisager les activités dans une logique d'observation, d'apprentissage, et de réinvestissement autour de différents genres textuels, en production et réception.

Sur le plan des effets observés, les données recueillies montrent des retombées significatives chez les élèves. Celles-ci montrent une relation entre le rapport à l'écrit et les apprentissages, qui s'observent notamment par une perception de la pertinence des savoirs grammaticaux, notamment comme outil d'appropriation d'un texte. Les observations et les

entrevues montrent que les élèves sont en mesure de réinvestir ces contenus dans des tâches discursives.

## PARTIE D – Pistes de solution ou d’actions soutenues par les résultats de la recherche

### Messages clés

**1. Retombées positives de l’articulation sur les pratiques enseignantes et les apprentissages :** Les résultats de notre recherche, en cohérence avec ceux rapportés par plusieurs travaux en didactique du français, indiquent que l’enseignement fondé sur l’articulation entre grammaire et texte entraîne des effets positifs tant chez les enseignantes que chez les élèves. Bien que des recherches supplémentaires soient nécessaires pour consolider ces constats, les données recueillies soutiennent la légitimité de l’intégration explicite du principe d’articulation dans les prescriptions officielles. Sa présence devrait également être renforcée, quoique de manière mesurée, dans les dispositifs de formation initiale et continue. Cette manière de faire permettrait d’envisager la discipline comme une discipline complexe, mais dont les sous-disciplines sont interreliées. Les didacticiens de la grammaire reconnaissant habituellement une double finalité, soit celle relative au soutien aux compétences discursives, et celle relative à la compréhension du système langagier. La mise à l’épreuve d’un certain nombre de savoirs en situation de compétence permet d’identifier des concepts-clés pour l’amélioration des compétences discursives. La centration de l’intérêt, ici, autour de la compétence en lecture amène un changement de focal, et permet d’envisager la grammaire autrement que comme soutien à l’écriture. Cette façon de faire est en adéquation avec les avancées de la grammaire rénovée, où l’accent

n'est plus seulement mis sur l'orthographe, mais s'intéresse aussi à la syntaxe et la grammaire textuelle. L'envisager dans une activité didactique, c'est en tester les véritables retombées.

**2. Articulation comme un pratique située et incarnée :** Une séquence didactique peut favoriser l'articulation par le choix des dispositifs d'enseignement-apprentissage et par l'organisation de ses contenus. Toutefois, l'articulation ne prend pleinement forme que lorsqu'elle s'incarne dans les gestes d'enseignement. Parmi ceux-ci, les gestes d'articulation, parfois non planifiés, traduisent une transformation dans la manière de concevoir l'enseignement du français. Ils témoignent d'une appropriation réelle du principe d'articulation, au-delà de la simple exécution d'une séquence didactique. Autrement dit, simplement appliquer des dispositifs n'offre pas les mêmes résultats et pourrait amener les enseignant.e.s à négliger des occasions d'articulation. À l'inverse, lorsque ces enseignant.e.s s'engagent dans un enseignement en articulation, ils.elles misent sur les gestes de tissage pour permettre de mieux construire les savoirs. Toutefois, une bonne planification permet d'éviter de s'éparpiller et de garder le cap sur l'intention didactique.

**2. Apprentissage, réinvestissement et rapport aux savoirs comme mesures :** L'analyse des retombées d'une intervention didactique ne saurait se limiter à la mesure des apprentissages déclarés ou observés sur le plan des savoirs disciplinaires. Si ces apprentissages sont essentiels pour évaluer l'efficacité d'une séquence, ils doivent être considérés conjointement avec la capacité des élèves à mobiliser ces savoirs dans des situations discursives variées. Par ailleurs, l'évaluation des rapports à l'écrit — notamment à la lecture, à l'écriture et à la grammaire — constitue un indicateur précieux pour estimer

les effets réels d'une séquence, tant sur le plan cognitif qu'affectif. Il nous semble important d'éviter les raccourcis ou les approches visant exclusivement l'acquisition de savoirs, sachant que les missions de l'école québécoise sont nombreuses, et que même si la recherche s'inscrit dans un espace-temps situé, elle est en relation avec le reste de l'expérience d'apprentissage des apprenant.e.s.

**4. La formation continue comme levier de transformation professionnelle :** La formation continue, lorsqu'elle est orientée vers la conception de matériel didactique articulé, se révèle particulièrement prometteuse pour le développement de compétences professionnelles. Si les enseignantes apprécient avoir accès à des ressources prêtes à l'emploi, les résultats suggèrent que l'efficacité de l'articulation repose également sur une formation permettant une évolution du rapport didactique à la langue, au texte et à l'enseignement de la discipline dans son ensemble. Certaines craintes ont été exprimées initialement par les enseignant.e.s. Par exemple, celles de « contaminer le plaisir de lire par des activités de grammaire » (ens.2), ou encore « de perdre les élèves avec des notions trop compliquées » (ens.4). En entrevue post-intervention, elles ont plutôt mentionné avoir remarqué que les notions grammaticales choisies donnaient une prise pour la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation du texte. Aussi, les CAP ont plutôt permis de revoir la manière d'appréhender les savoirs, pour mieux en définir les caractéristiques syntaxiques et sémantiques. Cette catégorisation avait au contraire permis de réfléchir à la manière d'aborder efficacement ces savoirs, sachant qu'ils avaient une pertinence discursive.

## Limites de la recherche

Comme toute recherche en éducation, notre étude présente des limites, notamment en lien avec les choix méthodologiques qui ont orienté sa mise en œuvre. Nous avons adopté une ingénierie didactique collaborative de deuxième génération, une démarche qui comporte en elle-même des retombées attendues, telles que la transformation des acteurs impliqués et la co-construction de dispositifs didactiques. Toutefois, cette méthodologie particulière soulève plusieurs questions sur la portée et la transférabilité des résultats obtenus.

Tout d'abord, il est important de préciser que les séquences produites ne doivent pas être considérées comme des modèles universels, prêts à être appliqués tels quels dans d'autres contextes. Elles représentent plutôt des productions contextualisées, fruit d'une collaboration étroite entre les chercheurs et certains enseignants. En ce sens, ces séquences peuvent être sources d'inspiration : elles peuvent être adaptées, modifiées ou servir de point de départ pour élaborer d'autres séquences similaires dans des contextes différents. Leur valeur réside donc autant dans leur contenu que dans le processus de conception qui les a rendues possibles.

Une autre limite tient à la réception différenciée des séquences selon les équipes enseignantes. D'après les entretiens menés, il apparaît que les équipes ayant participé à la planification des séquences ont eu une appréciation plus positive de celles-ci, en comparaison avec celles qui ont seulement réalisé la deuxième intervention, sans avoir pris part au processus de co-construction. Si les séquences n'ont pas été rejetées par ces dernières, on peut tout de même s'interroger sur le rôle que joue l'appropriation du dispositif dans son efficacité perçue et dans sa mise en œuvre. Cela soulève une interrogation méthodologique sur la validité de la double expérimentation, principe central

de l'ingénierie didactique : permet-elle véritablement de valider l'efficacité de la séquence comme instrument didactique, ou bien risque-t-elle de réduire la complexité de l'acte d'enseigner à l'usage d'un outil élaboré en amont, sans prise en compte suffisante de la subjectivité enseignante ?

Sur ce point, l'ingénierie didactique, centrée sur l'objet à construire (la séquence ou le dispositif), peut parfois en venir à considérer les enseignants comme de simples agents sociaux participant à un protocole de mise à l'épreuve. Cette posture comporte le risque de minimiser leur rôle actif dans le pilotage et l'adaptation des instruments en situation réelle, ce qui constitue une limite importante si l'on cherche à promouvoir des pratiques réellement transformatrices.

Par ailleurs, notre recherche visait la production de quatre séquences didactiques, dont les effets ont été observés notamment en ce qui concerne le rapport au savoir des élèves. Si des modifications dans ce rapport ont pu être constatées, une série de questions demeurent ouvertes : ces transformations sont-elles associées à un apprentissage profond et durable chez les élèves ? Les effets observés perdurent-ils au-delà du temps de la séquence ? Et, surtout, ces transformations sont-elles plus significatives que celles que produirait une approche plus traditionnelle, par exemple une démarche explicite et décomposée de la matière, sans travail sur les pratiques langagières ou sur la posture réflexive ? Pour répondre à ces interrogations, il serait nécessaire d'élargir le protocole de recherche à un dispositif comparatif plus rigoureux, de type quasi-expérimental, permettant de confronter les effets de différents types d'interventions. Une telle démarche permettrait de mieux cerner la valeur ajoutée des séquences construites dans le cadre d'une ingénierie didactique collaborative, en comparaison avec d'autres approches plus classiques.

## PARTIE E – Nouvelles pistes ou question de recherche

Contrairement à plusieurs travaux portant sur l’articulation des savoirs en français, nous avons fait le choix de ne pas débiter avec une sélection prédéterminée des savoirs grammaticaux à intégrer ni avec une liste d’œuvres imposées. Ce positionnement visait à favoriser une approche écologique, ancrée dans les pratiques réelles et dans les besoins exprimés par les enseignants. Toutefois, il serait intéressant d’examiner si, à travers plusieurs expérimentations, une saturation des objets grammaticaux mobilisés finirait par émerger, suggérant des régularités dans les obstacles rencontrés par les élèves ou dans les savoirs à privilégier.

Par ailleurs, une question importante reste ouverte : cette démarche est-elle transposable au deuxième cycle du secondaire ? À ce niveau, les contenus grammaticaux sont plus précis et complexes. Les difficultés de compréhension rencontrées dans les œuvres pourraient-elles être directement liées à des notions spécifiques à ce cycle ? De plus, il est notable qu’aucune équipe n’a choisi d’aborder la ponctuation comme objet de savoir grammatical, bien que celle-ci joue un rôle crucial dans l’organisation du discours écrit.

Concernant les retombées pédagogiques, une attention accrue devrait être portée aux apprentissages effectifs des élèves. Les séquences articulées, dans lesquelles les savoirs grammaticaux sont réinvestis dans des tâches complexes, sont-elles plus efficaces que les approches explicites et fragmentées ? Il conviendrait également d’évaluer les effets sur le sentiment de compétence des enseignants et des élèves, un indicateur important du développement professionnel et de l’engagement scolaire.

Par ailleurs, notre étude s'est centrée sur le discours écrit, excluant volontairement les compétences liées à l'oral. Il serait intéressant d'évaluer si l'articulation des compétences à communiquer oralement permettrait d'enrichir davantage les pratiques d'articulation.

Enfin, l'évaluation reste un angle délicat. Si l'articulation est envisageable dans la planification et l'enseignement, elle semble plus difficile à mettre en œuvre dans l'évaluation, en raison des exigences ministérielles et des pratiques de collecte de traces par critère d'évaluation de chaque compétence. Il serait pertinent d'examiner si l'articulation pourrait aussi servir de levier pour renouveler les pratiques évaluatives, en dépassant le cloisonnement traditionnel.

## PARTIE F – Références et bibliographie

- Alexandre, F. (2023). Portrait de compétences en lecture de cégépiens selon deux approches contrastées d'enseignement de la littérature: l'approche historiciformelle et l'approche subjective [thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1401/>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93.
- Bernié, J.-P. et Goigoux, R. (2005). Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français? *La Lettre de l'AIRDF*, 36(1), 3-4.
- Biao, F. (2020). Élaboration et expérimentations de séquences didactiques articulant l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires aux secondaires québécois et suisse [thèse de doctorat, Université Laval]. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/66578>
- Biao, F. (2015). Analyses d'activités de grammaire, de lecture et d'écriture dans les manuels du second cycle du secondaire québécois : quelles interactions pour quelles compétences langagières à développer? *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, (6)2, 44-51.
- Blain, S., et Cavanagh, M. (2014). Enseignement explicite des stratégies de planification et ses effets sur la cohérence textuelle : résultats d'une recherche menée avec des élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Language and Literacy*, 16(2), 17-37.
- Blain, S., et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les

- élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491.
- Blaser, C., Lampron, R., & Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, (3), 51-63.
- Boivin, M. C., et Pinsonneault, R. (2014). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire*. Montréal, Québec.
- Bourassa, B. et Boudjaoui, M. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval.
- Bucheton, D. (2020). Les gestes professionnels dans la classe: Éthique et pratiques pour les temps qui viennent. ESF.
- Bucheton, D., Alexandre, D. et Jurado, M. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture ; Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. Retz.
- Buela Bronckart, E. et Garcia-Debanc, C. (2021). L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ? Presses Universitaires de Namur.
- Bulea Bronckart, E., Gagnon, R., et Marmy Cusin, V. (2017). L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants. *La Lettre de l'AIRDF*(62), 39-44.
- Chartrand, S. G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.
- Chartrand, S.-G. (2017). Le nécessaire rapport dialectique entre faire comprendre le fonctionnement de la langue et développer des compétences scripturales dans l'enseignement grammatical. In E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (Dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp. 209-226). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Chevallard, Y. (2009). La notion d'ingénierie didactique, un concept à refonder. 15e école d'été de didactique des mathématiques. En ligne <http://www.ardm.eu/book/export/html/676>
- Colognesi, S., et Niwese, M. (2020). Do effective practices for teaching writing change students' relationship to writing? Exploratory study with students aged 10-12 years. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-25.
- Desgagné, S. (1997). *Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Dolz J. & Lacelle, N. (2017). L'innovation en didactique: de la conception à l'évaluation de dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, 61.

- Falardeau, É. & Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 4(4), 71-74. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>
- Falardeau, É., Pelletier, R. C. et Pelletier, D. (2017). Comment des adolescents recourent-ils aux mots du texte pour réaliser des inférences dans une nouvelle littéraire? Dans Brunel, M., Emery-Bruneau, J., Dufays, J., Dezutter, O., et Falardeau, E. (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Presses universitaires de Namur.
- Geoffre, T. (2013). Étude du contrôle orthographique d'élèves de CM2 : Situations de planification collaboratives. *Le français aujourd'hui*, 181, 47-57.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (38), 114-132. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.906>
- Lépine, M. (2018). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/20052>
- Lusetti, M. (2008). *La langue en jeu(x) dans la littérature de jeunesse*. Entre enseignement
- Morrissette, J. (2013). *Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs?* *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Myhill, D., S., J., Watson, A., et Lines, H. (2013). Playful Explicitness with Grammar : a Pedagogy for Writing *Literacy*, 47(2), 103-111.
- Schneuwly, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 20-35). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Soussi, A., & Ronveaux, C. (2017). Prescriptions, enseignement et évaluations externes en langue: la «littératie» entre monitoring et didactique. *Forumlecture*. ch, 3, 1-11.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses Universitaire de Rennes.
- Vincent, F. (2014). *Étude comparative d'efficacité d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire en 1re secondaire: le cas du complément du nom*. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
- Vincent, F., et Lefrançois, P. (2016). Chercher à améliorer la compétence scripturale par l'enseignement du complément du nom. *Language et Literacy*, 18(1), 148-170. <https://doi.org/10.20360/G2JP4V>

## ANNEXE 1 : Canevas des séquences

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

### CONTEXTE DE RÉALISATION

<b>Année et cycle :</b>	1 <sup>re</sup> année du 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
<b>Durée :</b>	10 cours
<b>Oeuvre de littérature jeunesse exploitée :</b>	<p>La case 144 (Nadine Poirier)            Sophia et le marchand ambulant (Katia Canciani)</p> <p>Aussi:            Les devoirs d'Edmond (Hugo Léger)            Ailleurs (David Guyon)            Merci! (Didier Levy)            Jules et Jim frères d'armes (Jacques Golstyn)            L'étrange zoo de Lavardens (Dedieu)            Le bout des rails (Manuela Salvi)            La mélodie des tuyaux (Benjamin Lacombe)            Cécité malaga (Benjamin Lacombe)</p>
<b>Autre matériel à exploiter :</b>	Les spécialistes
<b>Notions grammaticales ciblées :</b>	<p>Les organisateurs textuels (mots, groupes de mots ou phrases) qui indiquent l'organisation spatiale ou temporelle (p.32)</p> <p>Reconnaître ou utiliser les mots et les groupes de mots qui donnent des précisions sur le temps Le moment, l'époque (ex. : le 2 mai, à l'adolescence, après, aux environs de quatre heures, du temps de Maurice Richard, en automne, être en train de, être sur le point de, pendant que) (p.55)</p> <p>Repérer le temps dominant du texte et comprendre les relations entre les temps verbaux pour situer les événements les uns par rapport aux autres OU choisir le temps dominant du texte et harmoniser les temps verbaux (p.59)</p> <p><b>B</b></p> <p>i. la reconstruction ou la construction du cadre temporel : le moment des événements, leur durée (p.31)</p> <p><b>C</b></p> <p>ii. le déroulement des événements (p. 31)</p>

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

	<ul style="list-style-type: none"><li>- l'ordre chronologique (LÉ )</li></ul> <p>Le présent comme temps dominant pour informer, commenter, soutenir une position</p> <p>i. Lé certains autres temps qui gravitent autour du présent, les uns pour exprimer l'antériorité (passé composé, imparfait, plus-que-parfait), les autres, la postériorité (futur, futur antérieur, conditionnel présent)</p> <p>RESSOURCES DE LA LANGUE (p. 59)</p> <p>3. Le système des temps verbaux et leurs valeurs pour assurer la cohérence temporelle du texte</p> <p>3.2 Repérer ou choisir les valeurs temporelles de différents temps verbaux (passé, présent, futur)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a. Les valeurs du présent<ul style="list-style-type: none"><li>ii. le présent de narration : événement passé ou anticipé raconté comme s'il se produisait dans le temps même de l'énonciation (ex. : anecdote, récit bref ou roman) <b>(LÉO)</b></li></ul></li></ul> <p>L'harmonisation des temps verbaux autour du temps dominant du récit (passé) (p.32) <b>L fléché)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>b. Les temps du passé le passé simple comme temps dominant, surtout dans les textes littéraires, pour raconter au passé (4.2)<ul style="list-style-type: none"><li>i. certains autres temps qui gravitent autour du passé simple : soit pour exprimer l'antériorité : le plus-que-parfait, le passé antérieur (ex. : Quand elle eut achevé son texte, elle écouta de la musique.), soit pour exprimer la postériorité : le conditionnel présent [le futur du passé](ex. : Les cavaliers traversaient la montagne; encore deux jours et ils pénétreraient dans la ville.)</li></ul></li></ul>
<b>Intention didactique de la séquence :</b>	Découvrir de quelle manière le choix des temps verbaux peut contribuer à la compréhension d'un texte.

### ANALYSE PRÉALABLE

- Prémises de l'articulation
- Activités contextualisées et structurantes
- Apprentissages en grammaire (le verbe conjugué, terminaisons verbales)
- Apprentissages compétences lecture (comprendre, réagir, interpréter, apprécier, chronologie des événements dans un texte littéraire le système des temps verbaux)

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

- Méthodes d'enseignement privilégiées
- Production finale
- Évaluation

Cours	Description sommaire des cours	Intentions d'apprentissage	Notions grammaticales ciblées
n° 1	Lecture interactive de l'album Sofia et le marchand ambulant Début - lecture avec observation (verbes, temps verbaux Lecture en duo - <del>avec tâche</del> <u>échange sur les questions pour comprendre, prédire et inférer</u> Lecture individuelle - <del>tâche</del> <u>questionnement pour vérifier la compréhension et justifier</u> Retour sur l'activité	Apprécier l'album, et comprendre la relation entre certaines habiletés de lecture (compréhension, inférence, prédiction) et le choix du temps de verbe.	Repérer le verbe, temps verbaux au présent
n° 2	Retour en grand groupe Chronologie des évènements	Utiliser l'album pour déclencher une compréhension du système verbal et de la concordance des temps au présent.	La terminaison des temps de verbe La concordance des temps de verbe
n° 3	Travail d'identification de verbes en équipe Cours structurant sur la narration au présent	Utiliser l'album pour déclencher une compréhension du système verbal et de la concordance des temps au présent.	La terminaison des temps de verbe La concordance des temps de verbe
n° 4	Lecture case 144, avec reprise des indications de la première lecture Début - lecture interactive avec observation (verbes, temps verbaux Lecture en duo - <del>avec tâche</del> <u>échange sur les questions pour comprendre et prédire</u> Retour sur l'activité	Utiliser l'album pour déclencher une compréhension du système verbal et de la concordance des temps au passé.	Concordance des temps au passé
n° 5	Lecture individuelle - <del>tâche</del> <u>remplir le carnet de lecture</u> Retour en grand groupe	Utiliser l'album pour déclencher une compréhension du système verbal et de la concordance des temps au passé.	Concordance des temps au passé

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

n° 6	Chronologie des événements Identification des verbes et des temps verbaux Travail structurant sur les temps verbaux (en réinvestissant les exemples relatifs)	Amener les élèves à comprendre les distinctions dans les temps de narration	Le passé comme temps de narration
n° 7	Retour sur les deux albums Tâche d'appréciation et de réaction Présentation du travail individuel sur un album Choix d'un album Début de la lecture individuelle et prise de notes	Faire lire et apprécier des albums, préparer un partage au sein de cercles de lecture	Temps de narration (passé simple)
n° 8	Poursuite de la lecture individuelle et prise de notes	Faire lire et apprécier des albums, préparer un partage au sein de cercles de lecture	Temps de narration (présent)
n° 9	Présentation aux autres élèves	Faire lire et apprécier des albums, préparer un partage au sein de cercles de lecture	Temps de narration (passé)
n° 10	Présentation aux autres élèves	Faire lire et apprécier des albums, préparer un partage au sein de cercles de lecture	Temps de narration (passé)

# Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

## DÉROULEMENT PAR COURS

COURS 1			
<b>Objet d'étude</b>	Mise en contexte de l'œuvre - Sofia et le marchand ambulant	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	<b>Lecture de textes variés</b>	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	<b>Repérer le verbe, temps verbaux au présent</b>
<b>Intention d'apprentissage</b>	<b>Apprécier l'album, et comprendre la relation entre certaines habiletés de lecture (compréhension, inférence, prédiction) et le choix du temps de verbe.</b>		
<b>Dispositifs</b>	<b>Lecture interactive Lecture en duo Lecture individuelle</b>		
<b>Matériel utilisé</b>	<b>Série d'albums Sofia et le marchand ambulant, annotés des post-it Document d'accompagnement (séquence) Carnet de lecture</b>		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>25 minutes</b>	<p><b>Avant la lecture:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Présenter la page couverture de l'album et mentionner l'autrice et l'illustrateur.</li> <li>○ Lire la quatrième de couverture et inviter les élèves à faire des prédictions sur le vœu de Sofia.</li> <li>○ Proposer aux élèves l'intention de lecture suivante: Découvrir quel est le vœu de Sofia.</li> </ul> <p><b>Pendant la lecture:</b></p> <p><b>Lecture interactive des pages 1 à 14 (projection à l'écran - Biblius)</b></p> <p>Lire la première page et inviter les élèves à identifier les verbes et à observer leur temps.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les verbes sont-ils tous au même temps dans cette page?</li> <li>- Question de prédiction: Sofia s'est-elle déjà rendue seule au bord de la route? <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Quels indices langagiers mènent à ces prédictions ?</li> <li>■ Les verbes au futur simple (se réaliseront, ou non...)</li> <li>■ Les actions à venir (passer, saluer, acheter, etc.)</li> </ul> </li> </ul> <p>Lire la seconde page</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionner à nouveau les élèves sur les temps de verbes utilisés (tous au présent sauf 1) et faire observer la raison pour laquelle le conditionnel passé est utilisé (événement hypothétique.)</li> </ul> <p>Lire la troisième page.</p>		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Faire observer que cette fois-ci, tous les verbes sont au présent, sauf 2 (au passé composé), qui présentent des actions passées ou terminées.</li></ul> <p>Terminer la lecture des pages 4 à 14 à voix haute.</p> <p>Rappeler l'intention de lecture aux élèves et leur remettre l'album ainsi que le carnet de lecture.</p>
<b>25 minutes</b>	<p><b>Lecture en duo des pages 15 à 24</b> (compréhension, prédiction, inférence)</p> <p>Demander aux élèves de s'arrêter aux différentes pages où des papillons adhésifs ont été apposés afin d'échanger sur les questions qui s'y trouvent.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● (p. 12) Selon vous, pourquoi le marchand prend-t-il le temps de s'arrêter auprès de Sofia chaque semaine alors qu'elle ne peut rien lui acheter?</li><li>● (P. 17) Tentez d'émettre des hypothèses sur la suite du récit. Selon vous, les rencontres se poursuivront-elles entre le marchand et Sofia? Pourquoi?</li><li>● (p. 22) Échangez vos hypothèses sur les raisons pour lesquelles le marchand commence à faire des cadeaux à Sofia.</li><li>● (p. 24) Imaginez, à ce moment du récit, quel pouvait être le vœu de Sofia au tout début.</li></ul>
<b>15 minutes</b>	<p><b>Lecture individuelle des pages 25 à 30 + retour en grand groupe sur la question suivante:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Avais-tu réussi à trouver quel était le vœu de Sofia? Quels éléments du texte t'ont permis de prédire le vœu de Sofia et quels sont ceux qui t'ont mené sur une mauvaise piste?</li></ul>
<b>10 minutes</b>	<p><b>Retour sur l'activité.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Cette activité vous a-t-elle aidé à mieux comprendre le récit?</li></ul>

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 2			
<b>Objet d'étude</b>	Le temps de narration	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Écriture/lecture	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	La terminaison des temps de verbe La concordance des temps de verbe
<b>Intention d'apprentissage</b>	Utiliser l'album pour déclencher une compréhension du système verbal et de la concordance des temps au présent.		
<b>Dispositifs</b>	Modélisation Enseignement par questionnement Travail en équipe		
<b>Matériel utilisé</b>	Album Sophia et le marchand ambulant		
Durée	Activités et déroulement		
<b>15 minutes</b>	<p><b>Retour sur le cours précédent.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Inviter les élèves à répondre à une question de réaction dans leur carnet de lecture. <ul style="list-style-type: none"> <li>Selon toi, est-ce que la relation entre Sofia et le marchand est-elle réaliste? Justifie ta réponse?</li> </ul> </li> <li>Animer une discussion avec les élèves sur leurs réactions, les émotions que cette histoire a suscitées chez eux.</li> <li>Questionner les élèves sur leur appréciation de l'œuvre.</li> <li>Demander aux élèves d'identifier les raisons pour lesquelles ce texte était facile ou difficile à comprendre.</li> </ol>		
<b>50 minutes</b>	<p>Remettre ces événements de l'histoire aux élèves sur des bandes cartonnées.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sofia souffle sa bougie.</li> <li>Tulio apprend la chanson.</li> <li>Tulio remet un morceau de chocolat à Sofia.</li> <li>Un vendeur achète un tissu pour le mariage de sa fille.</li> <li>Sofia confectionne une robe pour sa poupée.</li> <li>Tulio rentre à l'hôpital.</li> <li>Sofia écrit une lettre au marchand.</li> <li>Le voeu de Sofia se réalise.</li> </ul> <p>Demander aux élèves de refaire la chronologie des événements en les plaçant sur une ligne du temps sur leur bureau.</p>		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

<b>10 minutes</b>	Retour sur l'activité. Présentation des réponses en grand groupe et discussion (questionner sur les indices qui ont permis de placer les événements dans le temps, ce qui a été aidant dans le texte ou ce qui a été plus difficile, etc.)
-------------------	--

COURS 3			
<b>Objet d'étude</b>	Le temps de narration	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Écriture/lecture	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	La terminaison des temps de verbe La concordance des temps de verbe
<b>Intention d'apprentissage</b>	Utiliser l'album pour déclencher une compréhension du système verbal et de la concordance des temps au présent.		
<b>Dispositifs</b>	Modélisation Enseignement par questionnement Travail en équipe		
<b>Matériel utilisé</b>	Album Sophia et le marchand ambulant		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>50 minutes</b>	<p>Remettre les pages 1 et 7 (modifiées) de l'album Sophia et le marchand ambulant aux élèves (format papier).</p> <p>Remettre le <b>Carnet de lecture</b> aux élèves et leur demander de se rendre au tableau des temps verbaux.</p> <p>Présenter la page 1 (PDF) au TBI et modéliser le travail d'identification des verbes conjugués des 3 premières lignes.</p> <p>En équipe de deux, demander aux élèves d'identifier tous les verbes conjugués des pages 1 et 7 (en utilisant des couleurs différentes pour chaque temps), de les classer dans le tableau de conjugaison du carnet de lecture et de souligner les terminaisons.</p>		
<b>15 minutes</b>	Projeter le tableau de conjugaison (corrigé) au TBI et effectuer un enseignement par questionnement pour observer la concordance des temps au présent avec retour au texte de l'album.		
<b>10 minutes</b>	<p>Retour sur l'activité.</p> <p>Aviez-vous déjà lu un récit écrit au présent? Avez-vous réussi à identifier les verbes? Les temps des verbes? Quelles sont les difficultés rencontrées?</p>		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

--	--

COURS 4			
<b>Objet d'étude</b>	Le temps de narration	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture de textes variés	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	concordance des temps au passé
<b>Intention d'apprentissage</b>	Utiliser l'album pour déclencher une compréhension du système verbal et de la concordance des temps au passé.		
<b>Dispositifs</b>	Lecture interactive Lecture en duo Lecture individuelle		
<b>Matériel utilisé</b>	La case 144		
Durée	Activités et déroulement		
25 minutes	<p><b>Préparation à la lecture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Présenter la page couverture de l'album et mentionner l'autrice et l'illustratrice.</li> <li>Faire observer l'illustration (personnages (un enfant et un vieillard), émotions, causes probables de leurs émotions, etc.) et amener les élèves à la comparer avec celle de l'album Sophia et le marchand ambulant.</li> <li>Lire la quatrième de couverture, observer l'illustration et faire des liens avec le titre de la première de couverture. Regarder également la dédicace. Amener les élèves à faire des prédictions quant à l'histoire et à la relation possible entre les deux personnages.</li> <li>Inviter les élèves à formuler une intention de lecture.</li> </ul> <p><b>Pendant la lecture</b></p> <p><b>Lecture interactive des pages 1 à 9</b></p> <p>Lire la première page du récit et inviter les élèves à observer les temps des verbes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Les verbes sont-ils au même temps que ceux de l'album Sophia et le marchand ambulant?</li> <li>À quels temps sont les verbes de cette page? (Plus-que-parfait: avait trouvé; s'était perdu; Imparfait: était, serpentait, réjouissait; Passé simple: offrit, entreprit, projeta; Conditionnel présent: pourrait)</li> </ul> <p>Effectuer un arrêt à la page 7 et inviter les élèves à observer le changement de temps de verbes (imparfait vers le passé simple) et leur demander d'expliquer ce changement.</p>		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

<b>40 minutes</b>	<p>Distribution de l'album <i>La case 144</i> et du <i>Carnet de lecture</i> aux élèves.</p> <p>Inviter maintenant les élèves à poursuivre la lecture en dyade et à s'arrêter aux différents endroits où des papillons adhésifs ont été apposés afin d'échanger autour des questions qui s'y trouvent.</p> <p><b>Lecture en duo des pages 10 à 21 avec arrêts et échanges</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• (p.10) Selon vous, que fait cet homme sur le trottoir? Pourquoi est-il assis là?</li><li>• (p. 16) Quel est le souhait de Lia selon vous?</li><li>• (P. 21) Tentez d'émettre des hypothèses sur la suite du récit. Où Lia est-elle partie, selon vous? Quelle pourrait être cette lueur d'espoir sur le visage de Lia?</li></ul>
<b>10 minutes</b>	Retour sur l'activité.

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 5			
<b>Objet d'étude</b>	Le temps de narration	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture de textes variés	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	concordance des temps au passé
<b>Intention d'apprentissage</b>	Utiliser l'album pour déclencher une compréhension du système verbal et de la concordance des temps au passé.		
<b>Dispositifs</b>	Lecture individuelle		
<b>Matériel utilisé</b>	La case 144		
Durée	Activités et déroulement		
<b>70 minutes</b>	<p><b>Lecture individuelle des pages 22 à 34 avec arrêts et écriture dans le carnet de lecture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Dans votre carnet de lecture, répondez aux questions suivantes :           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (p. 27) Pourquoi le vieillard soupire-t-il?</li> <li>▪ (p. 29) Observez le changement de temps verbal. Pourquoi les verbes sont-ils à l'imparfait ?</li> <li>▪ (p. 34) Pourquoi la fillette a-t-elle dessiné une maison autour du vieillard?</li> <li>▪ (p. 34) Selon toi, que se dit le vieillard à la fin du récit ? À quoi pense-t-il? Justifiez votre réponse à partir d'éléments du texte.</li> </ul> </li> </ul>		
<b>5 minutes</b>	Retour en grand groupe sur l'activité.		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 6			
<b>Objet d'étude</b>	Les temps de narration	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	<b>Lecture/écriture</b>	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	<b>Le passé comme temps de narration</b>
<b>Intention d'apprentissage</b>	<b>Amener les élèves à comprendre les distinctions dans les temps de narration</b>		
<b>Dispositifs</b>	<b>Enseignement direct Exercices en équipe questionnement en grands groupes</b>		
<b>Matériel utilisé</b>	<b>Document d'accompagnement</b>		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>10 minutes</b>	<p>Retour sur la lecture de l'oeuvre</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Inviter les élèves à répondre à une question de réaction dans le carnet de lecture. <ul style="list-style-type: none"> <li>Selon toi, la relation entre Lia et l'itinérant est-elle réaliste? Pourquoi?</li> </ul> </li> <li>Animer une discussion avec les élèves sur leurs réactions, les émotions que cette histoire a suscitées chez eux.</li> <li>Questionner les élèves sur leur appréciation de l'oeuvre.</li> <li>Demander aux élèves si le temps de narration de cette oeuvre (passé simple) a facilité ou non leur compréhension du récit tout en le comparant à celui de l'album Sophia et le marchand ambulant.</li> </ol>		
<b>30 minutes</b>	<p>Remettre ces événements du récit aux élèves afin qu'ils les classent sur une ligne du temps sur leur bureau.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La petite fille se perd de nombreuses fois l'été de ses 8 ans.</li> <li>Sa mère lui donne des craies.</li> <li>Le vieil homme s'assoit sur un "tapis volant".</li> <li>La mère offre une nouvelle boîte de craies à Lia.</li> <li>Lia raconte une histoire drôle au vieil homme.</li> <li>Lia trace la case 144.</li> </ul> <p>Retour sur l'activité. Présentation des réponses en grand groupe et discussion (questionner sur les indices qui ont permis de placer les événements dans le temps.)</p> <p>Retour sur la difficulté de l'activité.</p>		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

<b>20 minutes</b>	Retour sur l'extrait de la page 1 de l'album, Inviter les élèves à inscrire les verbes conjugués de la page 1 dans le tableau de conjugaison de leur carnet de lecture.  Enseignement des correspondances entre la narration au passé et celle au présent.  Consultation du tableau récapitulatif des systèmes verbaux (p.72, les spécialistes)
<b>5 minutes</b>	Retour sur l'activité.

<b>COURS 7</b>			
<b>Objet d'étude</b>	Compréhension et appréciation d'une oeuvre	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	<b>Lecture et appréciation de textes variés</b>	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	<b>Temps de narration (passé simple)</b>
<b>Intention d'apprentissage</b>	<b>Faire lire et apprécier des albums, préparer un partage au sein de cercles de lecture</b>		
<b>Dispositifs</b>	<b>Présentation explicite des attentes. Lecture individuelle et prise de notes.</b>		
<b>Matériel utilisé</b>	<b>Les 8 albums différents</b>		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>20 minutes</b>	Retour sur les deux albums principaux. <ul style="list-style-type: none"> <li>● Appréciation en grand groupe et appréciation individuelle dans le carnet de lecture.</li> <li>● Lequel des deux récits conseillerais-tu à un ami? Justifie ta réponse en t'appuyant sur au moins deux critères.</li> </ul>		
<b>10 minutes</b>	Présenter les intentions de la prochaine activité aux élèves. <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lecture individuelle d'un album (4 élèves pour 1 même album)</li> <li>● Tâches durant la lecture:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Faire la chronologie des événements (ligne du temps)</li> <li>○ Résumer l'histoire.</li> <li>○ Apprécier le temps de narration utilisé.</li> </ul> </li> </ul>		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Identifier les bris de compréhension.</li><li>● Mise en commun des tâches dans les cercles de lecture pour échanger sur leur compréhension et leur appréciation de l'album (comparer le thème: relations humaines adulte-enfant, expériences de vie)</li></ul>
<b>40 minutes</b>	Choix d'un album, début de la lecture individuelle et prise de notes en fonction des tâches.
<b>5 minutes</b>	Retour sur l'activité.

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 8			
<b>Objet d'étude</b>	Compréhension et appréciation d'une oeuvre	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	<b>Comprendre et apprécier des textes variés</b> <b>Communiquer oralement</b>	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	<b>temps de narration (présent)</b>
<b>Intention d'apprentissage</b>	<b>Faire lire et apprécier des albums, préparer un partage au sein de cercles de lecture</b>		
<b>Dispositifs</b>	<b>Lecture individuelle et prise de notes.</b>		
<b>Matériel utilisé</b>	<b>Album au choix parmi 8 suggestions.</b>		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>70 minutes</b>	Fin de la lecture individuelle et des tâches.		
<b>5 minutes</b>	retour sur l'activité		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 9			
<b>Objet d'étude</b>	Compréhension et appréciation d'une oeuvre	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	<b>Comprendre et apprécier des textes variés</b> <b>Communiquer oralement</b>	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	<b>temps de narration (passé)</b>
<b>Intention d'apprentissage</b>	<b>Faire lire et apprécier des albums, préparer un partage au sein de cercles de lecture</b>		
<b>Dispositifs</b>	<b>Cercles de lecture? Présentations orales?</b>		
<b>Matériel utilisé</b>	<b>Les 8 choix d'albums</b>		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>65 minutes</b>	Regroupement des élèves en équipes de 4 qui ont lu le même album.  Présentation de leur travail aux autres élèves de la classe.		
<b>10 minutes</b>	Retour sur l'activité.		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 10			
<b>Objet d'étude</b>	Compréhension et appréciation d'une oeuvre	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	<b>Comprendre et apprécier des textes variés</b> <b>Communiquer oralement</b>	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	<b>temps de narration (passé)</b>
<b>Intention d'apprentissage</b>	<b>Faire lire et apprécier des albums, préparer un partage au sein de cercles de lecture</b>		
<b>Dispositifs</b>	<b>Cercles de lecture? Présentations orales?</b>		
<b>Matériel utilisé</b>	<b>Les 8 choix d'albums</b>		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>65 minutes</b>	Regroupement des élèves en équipes de 4 qui ont lu le même album. Présentation de leur travail aux autres élèves de la classe.		
<b>10 minutes</b>	Retour sur l'activité.		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

### CONTEXTE DE RÉALISATION

<b>Année et cycle :</b>	1 <sup>re</sup> année du 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
<b>Durée :</b>	10 périodes de 60 à 75 minutes
<b>Oeuvre de littérature jeunesse exploitée :</b>	Je ne suis pas une outarde
<b>Notions grammaticales ciblées :</b>	La reprise de l'information, les groupes syntaxiques et le lexique
<b>Intention didactique de la séquence :</b>	Amener les élèves à coconstruire une compréhension globale de l'œuvre <i>Je ne suis pas une outarde de Sébastien Gagnon</i> à partir du procédé grammatical de la reprise de l'information.

### ANALYSE PRÉALABLE

1. Prémisses de l'articulation
2. Activités contextualisées et structurantes
3. Apprentissages en grammaire
4. Apprentissages compétences lecture et écriture
5. Méthodes d'enseignement privilégiées
6. Production finale
7. Évaluation

Cours	Chapitres lus	Description sommaire des cours	Intentions d'apprentissage	Notions grammaticales articulées en lecture ou en écriture
Cours 1	Prologue	<p><b>Dispositif : minileçon</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Mise en contexte de l'œuvre : présentation de la capsule vidéo réalisée par l'auteur et mise en évidence sur la découverte du lexique de l'œuvre Lien vidéo : <a href="https://youtu.be/hRfz44soAo0">https://youtu.be/hRfz44soAo0</a></li> <li>⚙ Présentation de l'utilité du document d'accompagnement</li> </ul>	<p>Contextualiser l'œuvre <i>Je ne suis pas une outarde</i> et découvrir son lexique</p> <p>Découvrir le procédé de la reprise de l'information dans un extrait authentique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Le lexique</li> <li>⚙ La reprise de l'information</li> <li>⚙ Les groupes syntaxiques (Gpron. et GN)</li> </ul>

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

		<p><b>Dispositif : lecture à haute voix</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Lecture à haute voix du prologue (p. 1 à 13) par l'enseignant.e</li> <li>⚙ Oralement, l'enseignante se questionne sur des stratégies de lecture</li> </ul> <p><b>Dispositif : observation et analyse de phrases ou de textes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Introduction à la reprise de l'information : analyse d'un extrait du roman au regard de la notion grammaticale de la reprise de l'information</li> </ul>		
Cours 2	Ch. 1 à 3	<p><b>Dispositif : minileçon sur la reprise de l'information dans un texte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ « La reprise de l'information se fait par les mots substitués : ceux-ci reprennent un ou plusieurs mots mentionnés dans le texte pour y assurer la continuité. » (Laporte et Rochon, 2015, p. 328). Les formes de reprise sont présentées en détail dans le canevas du cours 2.</li> </ul> <p><b>Dispositif : modelage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Modelage de la stratégie du fléchage et le raisonnement grammatical requis entre le groupe syntaxique substitut et son antécédent afin de s'assurer de l'exactitude en genre et en nombre des mots substitués issus du phénomène de la reprise de l'information par des Gpron. (incluant parfois des Gprép. ou des P. Sub. relatives) et des GN dans un extrait du roman (pages 22-23).</li> </ul>	<p>Modeler la stratégie du fléchage et le raisonnement grammatical requis entre le groupe syntaxique substitut et son antécédent</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ La reprise de l'information</li> <li>⚙ Les groupes syntaxiques (Gpron. et GN)</li> </ul>

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

Cours 3	Ch. 4 à 7	<p><b>Dispositif : lecture réciproque</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ L'enseignant.e explique le fonctionnement de la lecture réciproque.</li> <li>⚙ En équipe de quatre élèves, chaque élève lit un chapitre entre les chapitres 4 à 7 (p. 41 à 75).</li> <li>⚙ Les élèves répondent aux questions liées à la compréhension de l'œuvre, en équipe, dans le document d'accompagnement de la lecture.</li> <li>⚙ À la suite de la lecture des chapitres, les élèves sont amenés à faire des hypothèses sur la suite de l'histoire.</li> </ul>	Développer la compétence à lire en interagissant entre élèves afin de prédire la suite de l'histoire	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Le lexique</li> <li>⚙ La reprise de l'information</li> <li>⚙ Les groupes syntaxiques (Gpron. et GN)</li> </ul>
Cours 4	Ch. 8 à 10	<p><b>Dispositif : lecture personnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Chapitre 8 et suivants</li> <li>⚙ Répondre aux questions de compréhension dans le document d'accompagnement de la lecture</li> </ul>	Développer la compétence à lire et à apprécier une œuvre littéraire	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Le lexique</li> <li>⚙ La reprise de l'information</li> <li>⚙ Les groupes syntaxiques (Gpron. et GN)</li> </ul>
Cours 5	Ch. 11 à 13 + épilogue	<p><b>Dispositif : lecture personnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Terminer la lecture du roman</li> <li>⚙ Répondre aux questions de compréhension dans le document d'accompagnement de la lecture</li> </ul>	Développer la compétence à lire et à apprécier une œuvre littéraire	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Le lexique</li> <li>⚙ La reprise de l'information</li> <li>⚙ Les groupes syntaxiques (Gpron. et GN)</li> </ul>
Cours 6		<p><b>Dispositif : discussion pour faire ressortir les questionnements liés à la compréhension de l'œuvre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ À partir des questionnements inscrits dans le document d'accompagnement de la lecture, les élèves, en équipe, discutent de questions qu'ils voudraient adresser à l'auteur.</li> </ul>	Apprécier une œuvre littéraire	
Cours 7		<p><b>Dispositif : modelage</b></p>	Modeler une stratégie d'écriture liée au procédé de la reprise de l'information	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ La reprise de l'information</li> </ul>

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

		<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Modelage de stratégies d'écriture liées au procédé de la reprise de l'information à l'intérieur des phases de la planification et de la révision-correction d'un texte</li> <li>⚙ Pratique guidée de la stratégie</li> <li>⚙ Pratique autonome de la stratégie</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Les groupes syntaxiques (Gpron. et GN)</li> </ul>
Cours 8 à 10		<p><b>Dispositif : écriture personnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Planification de l'écriture d'un texte narratif inspiré d'un moment lors duquel l'élève a vécu une situation significative avec un proche</li> <li>⚙ Mise en texte</li> <li>⚙ Révision-correction ciblée sur la cohérence entre les mots substitués et leurs antécédents lors de la reprise de l'information</li> </ul>	Développer la compétence à écrire, notamment en assurant la cohérence dans ses propres textes entre les mots substitués et leurs antécédents lors de l'utilisation du procédé de la reprise de l'information	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ La reprise de l'information</li> <li>⚙ Les groupes syntaxiques (Gpron. et GN)</li> </ul>

# Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

## DÉROULEMENT PAR COURS

COURS 1			
<b>Objet d'étude</b>	Mise en contexte de l'œuvre	<b>Durée totale</b>	60 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	Le lexique La reprise de l'information Les groupes syntaxiques (Gpron. et GN)
<b>Intentions d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Contextualiser l'œuvre <i>Je ne suis pas une outarde</i> et découvrir son lexique</li> <li>⚙ Découvrir le procédé de la reprise de l'information dans un extrait authentique</li> </ul>		
<b>Dispositifs</b>	Minileçon Lecture à haute voix		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Document d'accompagnement		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>Dispositif : minileçon</b>			
10 minutes	Mise en contexte de l'œuvre par l'enseignant.e : Présentation de la capsule vidéo réalisée par l'auteur <i>Sébastien Gagnon</i> et découverte du lexique de l'œuvre. Cette capsule vidéo a comme objectif de présenter l'œuvre et le lexique particulier utilisé dans celle-ci.		
5 minutes	Présentation du document d'accompagnement et de son utilité		
<b>Dispositif : lecture à haute voix</b>			
20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Après avoir présenté le titre de l'œuvre et tout juste avant d'amorcer la lecture de la page 6 (la définition du terme <i>outarde</i>), l'enseignant.e se questionne « Que pourrait signifier le terme <i>outarde</i> dans le titre de l'œuvre? ». Elle présente la <b>stratégie : clarifier le sens des mots en contexte</b>. L'enseignante explique que <i>clarifier</i> est utile pour comprendre le sens des mots en contexte, les mots inconnus ou les passages plus difficiles à comprendre dans le but de mieux comprendre le texte. <i>Pendant la lecture réciproque, les élèves seront invités à identifier ces mots et à discuter de leur sens.</i></li> </ul>		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

	<ul style="list-style-type: none"><li>⊗ Lecture à haute voix de la page 6 par l'enseignante : la définition du terme <i>outarde</i> : « [O]utarde « savoir d'où je viens, où je suis, où je vais » en vieille langue d'oiseau migrateur.</li><li>⊗ Ensuite, l'enseignante présente la <b>stratégie prédire la suite de l'histoire</b> à l'aide de l'œuvre. À partir du titre de l'œuvre, de la page couverture et de la définition du terme « outarde », terme central dans le titre du roman, l'enseignant.e prédit l'histoire, c'est-à-dire qu'elle émet des hypothèses sur le contenu du texte. Cette stratégie permet de se préparer à la lecture en réfléchissant au contenu de l'œuvre et, par la suite, de vérifier si les prédictions s'avèrent véridiques. <b>Prédiction</b> : « Je crois que ce roman raconte l'histoire d'une fille songeuse et inquiète. Je crois qu'elle cherche son chemin parce qu'elle est perdue dans une forêt. Elle est peut-être à la recherche de ses origines afin de savoir d'où elle vient. »</li></ul>
25 minutes	<p><b>Dispositif : observation et analyse de phrases ou de textes</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>⊗ L'enseignant.e lit à haute voix les pages 7 à 9. Elle indique aux élèves de suivre la lecture avec elle dans le roman. Elle donne l'intention de lecture suivante aux élèves : <i>porter attention aux bris de compréhension possibles.</i></li><li>⊗ L'enseignant.e questionne les élèves à savoir s'ils ont eu des pertes de compréhension lors de la lecture de ces trois pages.</li><li>⊗ L'enseignant.e revient à la page 7 et présente l'extrait suivant :</li></ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p>« Je suis retenue prisonnière par quatre barils vides qui font flotter un quai de bois traité au-dessus de mes yeux vitreux.</p><p>Noyée ben raide, après m'être résignée à suivre une rivière en embarquant dans son courant. Je me suis échoué ici après trois ou quatre jours à dériver tranquillement dans des eaux brunes. En me faisant grignoter tout le long par des truites vengeresses et des teteux belliqueux. »</p></div> <ul style="list-style-type: none"><li>⊗ L'enseignant.e pose la question suivante aux élèves : à qui réfèrent les groupes pronominaux « m' » et « me » dans cette partie du roman?</li><li>⊗ Les élèves sont invités à écrire leur réponse dans le document d'accompagnement à la question 1.</li><li>⊗ Réponse : ils réfèrent à « je », qui fait référence à la narratrice. En effet, dans un récit narratif, le « je » est habituellement utilisé en référence au narrateur de l'histoire. <i>Comme il n'a pas encore été question de la narratrice Sierra qui est le personnage principal de l'histoire (il en est question seulement à la page 11), il peut être difficile pour l'élève de savoir à qui correspondent les pronoms « m' » et « me ».</i></li></ul>

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

	<ul style="list-style-type: none"><li>⚙ L'enseignant.e poursuit la lecture à haute voix de la deuxième partie du prologue : les pages 11 à 13.</li><li>⚙ Par la suite, les élèves sont amenés à répondre aux questions 1 à 4 dans leur document d'accompagnement.</li></ul>
--	---

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 2			
<b>Objet d'étude</b>	La reprise de l'information	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	La reprise de l'information Les groupes syntaxiques (Gpron. et GN)
<b>Intention d'apprentissage</b>	Modeler la stratégie du fléchage et le raisonnement grammatical requis entre le groupe syntaxique substitut et son antécédent		
<b>Méthodes d'enseignement</b>	Minileçon Modelage		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Document d'accompagnement		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
10 minutes	L'enseignant.e fait un retour sur les questions 1 à 4 dans le document d'accompagnement		
10 minutes	<p><b>Dispositif : minileçon sur la reprise de l'information dans un texte</b></p> <p>Contenu de la minileçon : « La reprise de l'information se fait par les mots substitués : ceux-ci reprennent un ou plusieurs mots mentionnés dans le texte pour y assurer la continuité. » (Laporte et Rochon, 2015, p. 328). Ces mots sont nommés antécédents.</p> <p>Formes de reprise (Laporte et Rochon, 2015) :</p> <p><b>Par un groupe pronominal (Gpron.)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● un pronom personnel à la 3e personne sujet : <i>il, elle, ils, elles</i> ou complément <i>le, la, lui, y</i></li> <li>● un pronom démonstratif (cela, ceci, ce, celui-ci/celle-ci, ceux-ci, celles-ci)</li> <li>● un pronom possessif (le mien, la mienne, le tien, la tienne, les miens, les miennes)</li> <li>● Pronom démonstratif (celui/celle, ceux/celles + Gprép. ou P. sub. relative)</li> </ul> <p><b>Par un groupe nominal (GN)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● en modifiant le déterminant : <b>le déterminant possessif permet de référer à un GN (sa, ses)</b></li> <li>● par un nom générique : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ capsule à visionner : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6OYQPWxl1SE">https://www.youtube.com/watch?v=6OYQPWxl1SE</a></li> </ul> </li> <li>● par un synonyme <ul style="list-style-type: none"> <li>○ capsule à visionner : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RZzEjYaVjg8&amp;t=8s">https://www.youtube.com/watch?v=RZzEjYaVjg8&amp;t=8s</a></li> </ul> </li> </ul> <p><b>Reprise par le passage d'une classe de mots à une autre (ex. : verbe à nom / adjectif à nom)</b></p>		
15 minutes	⚙ Lecture personnelle des chapitres 1 à 3 (pages 15 à 40)		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

	☉ Répondre de façon individuelle aux questions 5 à 22 dans le document d'accompagnement
30 minutes	L'enseignant.e fait un retour sur les questions 5 à 22 dans le document d'accompagnement.
10 minutes	<p><b>Dispositif : modelage de la stratégie du fléchage et du raisonnement grammatical entre le mot de substitution et le groupe syntaxique qui représente son antécédent</b></p> <p><b>Démarche à modeler</b> (adaptée de Godbout, Turcotte et Giguère, 2016, p. 5)</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. J'identifie le mot de substitution en le surlignant.</li><li>2. Je recherche le groupe syntaxique qui représente l'antécédent auquel ce mot renvoie. Je le sélectionne en me fiant au sens (contexte) et aux marques de genre et de nombre. Je fais une flèche de du mot de substitution vers l'antécédent.</li><li>3. Je relis la phrase en insérant l'antécédent et je vérifie si ça a du sens dans le contexte.</li></ol> <p><b>Modelage à partir de l'extrait suivant (p. 22-23) [voir diaporama] :</b></p> <p>« En novembre, après la chasse, les rats de gravelle remontent la piste de ceux qui partent pour l'hiver. Ce sont de vrais goélands de parking de McDo, pilleurs de restants de frites. Les propriétaires des beaux grands chalets doivent cimenter le petit poêle à bois dans le plancher pour ne pas se le faire voler. On pourrait se croire à l'abri, à deux heures de route dans le bois, mais non. Il y a des affreux partout. Ah, on rit souvent, avec p'pa, à se fabriquer des scénarios cruels, à penser à ce qu'on ferait si on rencontrait des voleurs en train de fuir avec notre stock dans leur pick-up. On finit toujours par conclure que la pire des tortures, pour des maudits bandits, ce serait de les forcer à travailler. À redresser le camp sur ses fondations, qui s'enfoncent un peu, ou à réparer le chemin. Parce qu'ils seraient bien évidemment sur le flat dans notre fourche, réduits à l'immobilité par une roche indélogeable et fendeuse de pneus, vu qu'ils ne savent pas qu'il faut le prendre au ralenti et au sérieux, ce dernier kilomètre »</p>

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 3			
<b>Objet d'étude</b>	La reprise de l'information	<b>Durée totale</b>	60 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	Le lexique La reprise de l'information
<b>Intention d'apprentissage</b>	Développer la compétence à lire <ul style="list-style-type: none"> <li>interagir entre élèves afin de prédire la suite de l'histoire.</li> </ul>		
<b>Dispositifs</b>	Lecture réciproque		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Document d'accompagnement		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
15 minutes	<p>À partir de la question 23 du document d'accompagnement, l'enseignant.e fait un retour sur la stratégie vue au dernier cours à l'aide d'un extrait du roman qui a déjà été lu par les élèves au dernier cours (p. 35).</p> <p>« T'es pas <b>ma mère</b>. C'est une blague de <b>fille complice</b> à <b>papa séparé</b>. Elle ne <b>me</b> fait pas rire, ce matin, je <b>l'</b>ai envoyée par réflexe. Je <b>lui</b> fais souvent <b>cette réponse</b>, quand ce qu'<b>il</b> dit ne fait pas mon affaire. [...]</p> <p>ma mère : père  c' : « t'es pas ma mère »  fille complice : sierra  papa séparé : Rémy  elle : la blague  me : Sierra  je : Sierra  l' : la blague  lui : Rémy  cette réponse : t'es pas ma mère  il : Rémy  mon affaire : Sierra</p> <p>Ensuite, l'enseignant.e les élèves à répondre à la question suivante (question 24) qui porte sur ce qu'ils retiennent du procédé de reprise de l'information. Un retour est fait avec les élèves après qu'ils aient répondu à cette question de manière individuelle.</p>		
5 minutes	L'enseignant.e explique le fonctionnement de la lecture réciproque. Les élèves sont alors placés en équipes de quatre et chacun aura à lire à haute voix un chapitre. À la fin de la lecture de chacun des chapitres, les élèves s'arrêtent pour répondre aux questions dans le document d'accompagnement.		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

40 minutes	<ul style="list-style-type: none"><li>⚙ Lecture réciproque des chapitres 4 à 7 (p. 41 à 75)</li><li>⚙ Répondre aux questions de compréhension de l'œuvre, en équipe, dans le document d'accompagnement de la lecture à la suite de la lecture de chacun des chapitres.</li></ul>
------------	--

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 4			
<b>Objet d'étude</b>	La reprise de l'information	<b>Durée totale</b>	60 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	Le lexique La reprise de l'information Les groupes syntaxiques (Gpron. et GN)
<b>Intention d'apprentissage</b>	Développer la compétence à lire et à apprécier une œuvre littéraire		
<b>Dispositifs</b>	Lecture personnelle		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Document d'accompagnement		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
20 minutes	L'enseignant.e fait un retour sur les réponses aux questions des chapitres 4 à 7.		
40 minutes	Les élèves lisent individuellement les chapitres 8 à 10 (p. 77 à 112) et répondent aux questions dans le document d'accompagnement.		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 5			
<b>Objet d'étude</b>	La reprise de l'information	<b>Durée totale</b>	60 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	Le lexique La reprise de l'information Les groupes syntaxiques (Gpron. et GN)
<b>Intention d'apprentissage</b>	Développer la compétence à lire et à apprécier une œuvre littéraire		
<b>Dispositifs</b>	Lecture personnelle		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Document d'accompagnement		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
20 minutes	L'enseignant.e fait un retour sur les réponses aux questions des chapitres 8 à 10.		
40 minutes	Les élèves lisent individuellement les chapitres 11 à 13 et l'épilogue (p. 113 à 151) et répondent aux questions dans le document d'accompagnement.		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 6			
<b>Objet d'étude</b>	La reprise de l'information	<b>Durée totale</b>	60 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	Le lexique La reprise de l'information Les groupes syntaxiques (Gpron. et GN)
<b>Intention d'apprentissage</b>	Développer la compétence à lire en interagissant entre élèves afin de prédire la suite de l'histoire		
<b>Dispositifs</b>	Cercle de lecture autour de questionnements liés à la compréhension de l'œuvre		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Document d'accompagnement		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		

20 minutes	L'enseignant.e fait un retour sur les réponses aux questions des chapitres 11 à 13 et l'épilogue.
10 minutes	À partir des questionnements inscrits dans le document d'accompagnement de la lecture, chaque élève, individuellement, choisit une question relative à : <ul style="list-style-type: none"> <li>● la compréhension de l'œuvre</li> <li>● l'auteur et à son processus d'écriture</li> <li>● la thématique du roman</li> </ul> <p>Si l'élève n'a pas de questions relatives à un des trois volets, il est invité à en composer une.</p>
20 minutes	En équipe de quatre, les élèves discutent des questions qu'ils voudraient adresser à l'auteur. Pour ce faire, ils font un partage des questions écrites individuellement et ils choisissent une question par volet.
10 minutes	L'enseignant.e fait un retour sur les questions à adresser à l'auteur.

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 7			
<b>Objet d'étude</b>	La reprise de l'information	<b>Durée totale</b>	65 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	Le lexique La reprise de l'information Les groupes syntaxiques (Gpron. et GN)
<b>Intention d'apprentissage</b>	Modeler une stratégie d'écriture liée au procédé de la reprise de l'information		
<b>Dispositifs</b>	Modelage		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Document d'accompagnement		
Durée	Activités et déroulement		
15 minutes	<p><b>Modelage de la stratégie d'écriture liée au procédé de la reprise de l'information :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Surligner les mots qui se répètent dans le texte. Des surligneurs de couleurs différentes peuvent aider.</li> <li>2. Identifier la meilleure façon de remplacer ces mots.</li> <li>3. Remplacer le mot en s'assurant de respecter les caractéristiques de l'antécédent (genre et nombre).</li> <li>4. Relire le texte pour s'assurer de la cohérence entre les mots substitués et leurs antécédents. Utiliser la stratégie du fléchage apprise au besoin.</li> </ol> <p>À partir de l'extrait modifié suivant :</p> <p>« T'es pas ma mère. » « T'es pas ma mère » est une blague de Sierra à Rémy. Cette blague ne fait pas rire Sierra ce matin. Sierra a envoyé cette blague par réflexe. Sierra fait souvent la blague « T'es pas ma mère » à Rémy, quand ce que Rémy dit ne fait pas l'affaire à Sierra. [...]</p> <p>Il peut être possible d'en arriver à cet exemple :</p> <p>« T'es pas ma mère. C'est une blague de fille complice à papa séparé. Elle ne me fait pas rire, ce matin, je l'ai envoyée par réflexe. Je lui fais souvent cette réponse, quand ce qu'il dit ne fait pas <u>mon</u> affaire. [...]</p>		
20 minutes	<p><b>Pratique guidée de la stratégie d'écriture</b></p> <p>À partir de ce court texte, amener les élèves à utiliser la stratégie d'écriture liée au procédé de la reprise de l'information apprise lors du modelage.</p>		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

	« Mathieu aimait faire des blagues à Émilie. Émilie riait toujours à ses blagues. Ces blagues rapprochaient Émilie et Mathieu encore plus. Chaque jour, Mathieu trouvait une nouvelle blague pour faire sourire Émilie. Cependant, un jour, Émilie a décidé de se venger en préparant une blague méchante pour Mathieu. Mathieu était très fâché de cette blague méchante. Mathieu a décidé de ne plus faire de blagues à Émilie. Cette blague était vraiment trop méchante pour Mathieu. »
20 minutes	Les élèves se placent en équipe de deux et comparent leurs versions du même texte. Chacun des élèves est amené à identifier les procédés de reprise de l'information utilisés dans le texte de leur pair.
10 minutes	L'enseignant.e fait un retour sur les procédés de reprise de l'information utilisés par les élèves dans leurs textes.

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 8 à 10			
<b>Objet d'étude</b>	La reprise de l'information	<b>Durée totale</b>	3 x 60 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Écriture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	La reprise de l'information Les groupes syntaxiques (Gpron. et GN)
<b>Intention d'apprentissage</b>	Développer la compétence à écrire, notamment en assurant la cohérence dans ses propres textes entre les mots substitués et leurs antécédents lors de l'utilisation du procédé de la reprise de l'information		
<b>Dispositifs</b>	Écriture personnelle		
<b>Matériel utilisé</b>	Documents de l'épreuve d'écriture		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
3 x 75 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Planification de l'écriture d'un texte narratif inspiré d'un moment lors duquel l'élève a vécu une situation significative avec un proche</li> <li>⚙ Mise en texte</li> <li>⚙ Révision-correction ciblée sur la cohérence entre les mots substitués et leurs antécédents lors de la reprise de l'information</li> </ul>		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

### CONTEXTE DE RÉALISATION

<b>Année et cycle :</b>	2 <sup>e</sup> année du 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
<b>Durée :</b>	8 cours de 75 minutes
<b>Oeuvre de littérature jeunesse exploitée :</b>	Britt, F. (2017). Louis parmi les spectres
<b>Notions grammaticales ciblées :</b>	La subordonnée complément de phrase La subordonnée relative La subordonnée complétive
<b>Intention didactique de la séquence :</b>	Amener les élèves à apprécier les effets de l'utilisation des subordonnées dans un roman graphique. Permettre aux élèves d'utiliser sciemment des subordonnées pour l'écriture d'un texte poétique.

Cours	Chapitres lus	Description sommaire des cours	Intentions d'apprentissage	Notions grammaticales ciblées
n° 1		Présentation du genre du roman graphique et de l'œuvre Lecture collective et la prédiction Lecture collective et interprétation Révision de la phrase de base Écriture d'une phrase personnelle pastiche Observation de subordonnées CP Bonification de la phrase pastiche Écoute d'une chanson Activité facultative	Comprendre et interpréter un texte littéraire Découvrir les subordonnées	la phrase syntaxique (la phrase de base) Subordonnées à valeur temporelles et causales
n° 2	La cabane dans l'arbre	Retour sur la lecture et introduction de la notion de subordonnée Faire une prédiction Lecture individuelle et interprétation en groupe	Comprendre et interpréter le récit Savoir repérer les subordonnées Réinvestir les connaissances grammaticales dans une production personnelle	phrase syntaxique Subordonnée relative Subordonnée complétive

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

		Présentation de la notion de subordonnée relative Identification des subordonnées Production écrite et l'utilisation de subordonnées relatives et temporelles		
n° 3	Quatre jours avant les vacances	Retour sur le cours précédent Revenir sur la courte description Lecture individuelle et caractérisation des personnages Retour sur la thématique du courage Rédaction d'une courte description de Truffe	Amener les élèves à approfondir leur compréhension et leur interprétation du roman tout en consolidant leur maîtrise des subordonnées relatives à travers des activités de lecture, d'analyse et de production écrite.	Subordonnée relative
n° 4	Dernier jour d'école	Présentation des caractéristiques du récit psychologique Lecture individuelle de la première partie du texte (jusqu'à la page 98) Rappel de la subordonnée relative Introduction de la subordonnée complétive Repérage et analyse de subordonnées complétives Lecture collective de la quatrième partie (partie 2)	Amener les élèves à comprendre les caractéristiques du récit psychologique et à analyser des extraits de texte en portant une attention particulière aux subordonnées relatives et complétives, afin de renforcer leur compréhension du récit et leur maîtrise de la phrase complexe.	Subordonnée relative Subordonnée complétive
n° 5	L'accident de Truffe	Prédiction Lecture en duo (écho) Faire un retour en grand groupe pour analyser les événements importants Association de subordonnées à leur type	Développer la capacité des élèves à lire, interpréter et anticiper les événements d'un récit littéraire, tout en consolidant leur compréhension des types de subordonnées, afin d'enrichir leur compétence en lecture et en grammaire.	CP exprimant le temps et la cause Subordonnée relative Subordonnée complétive

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

		Sensibilisation à la subordonnée relative en dont		
n° 6	Revenir sur terre  Premier jour d'école	Prédiction Lecture individuelle	Développer la compétence à lire et à apprécier une œuvre littéraire	
n° 7		Lecture de poèmes Identification des subordonnées dans les poèmes	Amener les élèves à reconnaître et comprendre l'usage des subordonnées dans un texte poétique, à travers la lecture et l'analyse de deux poèmes	CP exprimant le temps et la cause Subordonnée relative Subordonnée complétive
n° 8		Écriture personnelle d'un texte poétique	Consolider les connaissances grammaticales des élèves, notamment l'identification et l'utilisation des subordonnées, en les intégrant dans l'écriture d'un texte poétique respectant des contraintes stylistiques et s'inscrivant dans l'univers de l'œuvre.	CP exprimant le temps et la cause Subordonnée relative Subordonnée complétive

# Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

## DÉROULEMENT PAR COURS

COURS 1			
<b>Objet d'étude</b>	Mise en contexte de l'œuvre	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire Écriture	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	la phrase syntaxique (la phrase de base) Subordonnées à valeur temporelles et causales
<b>Intention d'apprentissage</b>	Comprendre et interpréter un texte littéraire Découvrir les subordonnées à valeur temporelles et causales		
<b>Dispositifs</b>	Minileçon Lecture collective Observation et analyse de phrases Écriture personnelle avec réflexion grammaticale		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Cahier de l'élève Chanson		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
10 minutes	Présentation du genre (roman graphique), de l'œuvre, de l'auteure et de l'illustratrice		
10 minutes	Lecture de la quatrième de couverture et réponse aux questions de cahier d'élève: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'œuvre en main et la quatrième de couverture lue, quelles caractéristiques du roman graphique peux-tu attribuer à Louis parmi les spectres?</li> <li>○ Quelles sont tes premières impressions sur cette prochaine lecture?</li> </ul>		
10 minutes	Lecture collective et question de prédiction: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ pourquoi le père pleure-t-il tant ?</li> </ul>		
15 minutes	Lecture collective jusqu'à la fin de la première partie et l'interprétation de tristesse de la mère (p. 35)  Compléter la section Notes personnelles de lecture du cahier de l'élève		
5 minutes	Révision de la phrase syntaxique (P de base)		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

	<p>Préciser aux élèves qu'on évite de dire GN ou GNs, mais bien SUJET; qu'on ne dit pas GV ou verbe, mais PRÉDICAT</p> <p>Demander aux élèves d'écrire une phrase personnelle pastiche (prénom de l'élève + prédicat//avec les verbes (aboyer, miauler, pleurer)</p> <p>Exemplifier avec un exemple enseignant</p> <p>Facultatif: questionner les élèves sur la comparaison entre des pleurs, des aboiements et des miaulements.</p>
15 minutes	<p><b>Déclencheur subordonnée:</b> observation de celles CP à valeur temporelle (p. 16 à 20):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Observations possibles et remarques à partager aux élèves:</li> <li>○ Les trois passages ne peuvent exister sans la phrase Mon père pleure</li> <li>○ Quand est un mot/subordonnant qui exprime le temps. D'autres mots/subordonnants peuvent exprimer le temps: lorsque, depuis que, alors que, etc.</li> <li>○ Pour reconnaître un CP, on utilise les manipulations syntaxiques d'effacement et de déplacement.</li> <li>○ En tête de phase, il sera suivi d'une virgule.</li> </ul> <p>Observation subordonnées CP ( de cause)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mêmes observations et apprentissages que la subordonnée CP à valeur temporelle, à la différence ici que ce sont des subordonnée CP de cause.</li> <li>○ Insister sur la signification des subordonnants de cause: parce que, puisque, comme, vu que;</li> </ul>
5 minutes	Bonification de sa phrase personnelle pastiche par deux subordonnées
5 minutes	Écoute chanson triste de James Brown ;-)

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 2			
<b>Objet d'étude</b>	Subordonnées relatives et complétives	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire Écriture	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	Phrase syntaxique Subordonnée relative Subordonnées complétives
<b>Intention d'apprentissage</b>	Comprendre et interpréter le récit Savoir repérer les subordonnées Réinvestir les connaissances grammaticales dans une production personnelle		
<b>Dispositifs</b>	Lecture individuelle Observation et analyse de phrases Écriture personnelle avec réflexion grammaticale		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Cahier de l'élève		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
15 minutes	<p>Retour sur la lecture et introduction de la notion de subordonnée à partir de l'extrait de la page 22: <i>Il pense à la vie d'avant, quand on vivait tous les quatre ici, et qu'il construisait des chaises qui sentaient bon le bois et le vernis, et que ma mère préparait des sablés qui sentaient bon le beurre et la tranquillité.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Que vous rappelle l'extrait suivant à propos de l'histoire?</li> <li>○ Faire observer aux élèves la longueur de cette phrase graphique.</li> <li>○ Identifier avec eux les deux constituants obligatoires de la phrase de base II (sujet) pense à la vie d'avant (prédicat).</li> <li>○ À l'aide des manipulations d'effacement et de déplacement, faire observer qu'à la vie d'avant n'est pas un CP (CV).</li> <li>○ Mêmes manipulations pour les autres parties de la phrase qui ne se déplacent pas, mais s'effacent aisément.</li> <li>○ Faire remarquer (ou prendre la balle au bond) qu'elles ont chacune un sujet et un prédicat.</li> <li>○ Questionner les élèves si ces phrases pourraient exister seules afin d'introduire la notion de phrase subordonnée.</li> <li>○ Préciser que c'est une erreur couramment relevée dans les productions écrites. Faire la distinction entre P graphique et P syntaxique. Proposer le défi suivant: combien y-a-t-il de phrases subordonnées dans cette phrase?</li> </ul>		
15 minutes	<p>Demander aux élèves de prédire:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ À quoi réfère le titre de la 2e partie La cabane dans l'arbre (appartement maternel)?</li> <li>○ Ils peuvent inscrire leur prédiction dans le cahier de l'élève p. 6.</li> </ul>		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les inviter à inscrire la bonne réponse lorsqu'ils la découvriront au cours de leur lecture.</li> </ul> <p>Lecture individuelle jusqu'à la fin de la deuxième partie</p>
5 minutes	<p>Interprétation en grand groupe de la fin de la deuxième partie (p. 60-61) pour relever la thématique du courage:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Quel lien fais-tu entre cette image de superhéros du père et les événements relatés dans la deuxième partie?</li> <li>○ Quel type de courage est plus exigeant à votre avis? Courage d'aimer et d'avouer son amour ou vaincre une dépendance</li> <li>○ Et vous, dans quelle situation vous devez trouver du courage?</li> <li>○ À la place de Louis, auriez-vous eu besoin de courage pour avouer votre amour à Billie?</li> </ul> <p>Demander aux élèves de compléter la section Notes personnelles de lecture (deuxième partie) p. 6 du cahier de l'élève. Demander si les élèves apprécient le roman.</p>
10 minutes	<p>Retour sur la prédiction:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ S'assurer que les élèves comprennent le titre (appartement en hauteur, métaphore du nid, etc.) p. 5 cahier de l'élève;</li> </ul> <p>Faire le lien avec les phrases p. 40-41 qui donnent la réponse et qui sont justement des subordonnées.</p> <p>Rappeler, à l'aide de la 1re phrase (p. 41), la notion de subordonnée CP en soulignant la présence du subordonnant quand exprimant le temps;</p> <p>Modéliser son identification en la déplaçant, en l'effaçant et en la réduisant en P de base (on a une vue sur les autos, les camions, les klaxons, les bouchons et le béton).</p> <p>Sans nécessairement la nommer, observer avec les élèves la 2e subordonnée (relative; p. 40) en les questionnant:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ à quoi sert la partie qui donne sur l'autoroute métropolitaine?;</li> <li>○ Quel mot complète-t-elle?</li> <li>○ Que donne t-elle comme précision (ajoute une information au noyau du nom triplex)</li> </ul>
10 MINUTES	Présentation de la notion de subordonnée relative

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Préciser aux élèves que la leçon porte sur la subordonnée relative (qu'ils ont vue en 1<sup>re</sup> sec.), que cette dernière occupe la fonction de CN et que le subordonnant relatif le plus souvent utilisé pour l'introduire est le qui (phrase 1, p. 22), mais que d'autres subordonnants peuvent aussi être utilisés pour introduire une subordonnée relative.</li> <li>○ Les questionner sur leurs hypothèses (les élèves nommeront probablement le que, en omettant peut-être le où): présenter les deux autres phrases à titre d'exemples.</li> <li>○ Préciser que la première étape pour déterminer la présence d'une subordonnée relative est la présence d'un pronom relatif comme qui, que, où (le dont = en 3<sup>e</sup> sec.), mais qu'il faut aussi une autre preuve car ces pronoms ne sont pas toujours des pronoms relatifs (pronoms ou adverbes interrogatifs).</li> <li>○ Démontrer la fonction de complément du nom des subordonnées en modélisant la recherche du GN ou du GPron. qu'elles reprennent (antécédent).</li> </ul>
5 minutes	<p>Repérage des subordonnées en qui et en où (p. 40-59):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Faire comprendre aux élèves, par le découpage de phrases, l'utilité des subordonnées relatives (phrases allégées, plus élaborées, enrichies, etc.).</li> <li>○ Faire remarquer qu'une phrase qui contient une subordonnée relative a toujours au moins deux verbes conjugués. Leur préciser que c'est la deuxième preuve pour déterminer si une subordonnée est relative.</li> <li>○ Inviter les élèves à compléter les notes de cours de la page 6 du cahier de l'élève et de réaliser l'exercice proposé (les élèves ont besoin du roman graphique. Les élèves auront à relever un défi pour la subordonnée relative introduite par que puisque plusieurs subordonnées complétives sont aussi présentes. Lorsque cette question est soulevée par un élève, l'amener à procéder à la consigne b) de l'exercice. Un enseignement plus explicite est prévu ultérieurement.</li> </ul>
5 minutes	<p>Observation de la subordonnée relative avec le que (p.55)// avec les autres subordonnées complétives</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sans nommer la notion de subordonnée complétive, faire observer aux élèves que dans la première phrase, on peut identifier le GN que reprend le que, donc c'est une relative, mais que dans les deux autres, il est impossible d'identifier l'antécédent du pronom que (ce ne sont pas des pronoms relatifs). Observation</li> </ul>

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

	de la subordonnée relative avec le que (p.55)// avec les autres subordonnées complétives
10 minutes	Courte description de leur cabane dans l'arbre en utilisant des subordonnées relatives (et celles exprimant le temps (quand) (modelage de l'enseignant.e) (ou en guise d'ouverture du cours 3 si le temps ne le permet pas)

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 3			
<b>Objet d'étude</b>	Caractérisation des personnages	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire Écriture	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	Subordonnée relative
<b>Intention d'apprentissage</b>	Amener les élèves à approfondir leur compréhension et leur interprétation du roman tout en consolidant leur maîtrise des subordonnées relatives à travers des activités de lecture, d'analyse et de production écrite.		
<b>Dispositifs</b>	Lecture individuelle Écriture personnelle avec réflexion grammaticale		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Cahier de l'élève		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
20 minutes	<p>Rappel de la deuxième partie du roman graphique.</p> <p>Révision de la notion de subordonnée relative.</p> <p>Retour sur la courte description produite précédemment:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mise en valeur de l'intérêt des subordonnées pour la révision/réécriture</li> </ul>		
20 minutes	<p>Lecture individuelle de la troisième partie.</p> <p>Une fois la troisième partie lue, demander aux élèves de réaliser les questions 1 et 2 du cahier de l'élève p. 8.</p> <p>À partir d'extraits qui proposent des subordonnées, les élèves travailleront la caractérisation des personnages de la mère et du père.</p> <p>De plus, un retour sur la thématique du courage sera demandé en répondant à une question suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Est-ce un geste courageux du père que d'aller cogner à la porte de son ex-femme cette nuit-là?</li> </ul> <p>Inviter les élèves à remplir leurs notes de lecture personnelles à la p. 9.</p>		
20 minutes	Courte description de Truffe :		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

- Inviter les élèves à rédiger une courte description de Truffe à l'aide des indices fournis dans le texte (ex. il aime la musique), en utilisant des subordonnées relatives.

Lire extrait de l'album Truffe.

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 4			
<b>Objet d'étude</b>	Le récit psychologique	<b>Durée totale</b>	60 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	Subordonnée relative Subordonnées complétives
<b>Intention d'apprentissage</b>	Amener les élèves à comprendre les caractéristiques du récit psychologique et à analyser des extraits de texte en portant une attention particulière aux subordonnées relatives et complétives, afin de renforcer leur compréhension du récit et leur maîtrise de la phrase complexe.		
<b>Dispositifs</b>	Minileçon Lecture individuelle Lecture collective Observation et analyse de phrases		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Cahier de l'élève		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
20 minutes	Caractéristiques du récit psychologique (p. 10 cahier de l'élève).  Lecture individuelle d'une première partie (jusqu'à 98).  Réaliser la tâche p. 10 cahier de l'élève.		
5 minutes	Rappel de la subordonnée relative.		
20 minutes	Introduire la subordonnée complétive et sa fonction.  Demander aux élèves de réaliser l'activité p. 11 du cahier de l'élève: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Repérage et analyse de la subordonnée complétive</li> </ul>		
15 minutes	Lecture collective de la quatrième partie (partie 2)		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 5			
<b>Objet d'étude</b>	Consolidation des types de subordonnées	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	CP exprimant le temps et la cause Subordonnée relative Subordonnée complétive
<b>Intention d'apprentissage</b>	Développer la capacité des élèves à lire, interpréter et anticiper les événements d'un récit littéraire, tout en consolidant leur compréhension des types de subordonnées, afin d'enrichir leur compétence en lecture et en grammaire.		
<b>Dispositifs</b>	Lecture en duo à voix basse Analyse de phrases		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Cahier de l'élève		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
5 minutes	Prédiction: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ En grand groupe, demander aux élèves de prédire l'accident à l'aide de l'image de la cinquième partie?(abeille )</li> </ul>		
30 minutes	Lecture en duo (écho): <ul style="list-style-type: none"> <li>○ À l'aide de deux élèves: par exemple, un élève pourrait lire les phylactères, l'autre le texte. Les élèves doivent prendre conscience qu'ils doivent lire à voix basse.</li> </ul> <p>Faire un retour en grand groupe sur les éléments suivants tout en demandant aux élèves de consigner des notes dans leur cahier de l'élève.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Retour sur l'accident de Truffe (allergique; événement triste qui entraîne des moments étonnants ainsi qu'une réconciliation des parents/voyage à NY</li> <li>○ Observation que la couleur jaune se fait plus présente (taxi de NY; joie, gaiété, fête//aura de Billie); retour du gris à la fin (p. 126-127); et le bleu? (tristesse/larme); les blues (les bleus)</li> </ul>		
10 minutes	Prédiction:		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Qu'arrivera-t-il suite à la rechute du père?</li></ul> <p>Interprétation:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Pourquoi la voix de la mère rapetisse-t-elle quand elle demande à Louis ce qu'il aimerait visiter à NY? (quelque chose à cacher)</li></ul> <p>Demander si les élèves ont aimé la lecture en duo.</p>
20 minutes	<p>Association de subordonnées (9) à leur type: relative (2), complétive(2), CP exprimant le temps (4), exprimant la cause (1).</p> <p>Sensibilisation à la subordonnée relative en dont (ici CN; le dont = de GPrép.) à l'étude l'année prochaine (3e sec..)</p>

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 6			
<b>Objet d'étude</b>	Compréhension et appréciation d'une oeuvre	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	
<b>Intention d'apprentissage</b>	Développer la compétence à lire et à apprécier une œuvre littéraire		
<b>Dispositifs</b>	Lecture individuelle		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
5 minutes	Prédiction par le titre de la 6e partie.		
45 minutes	Lecture individuelle des deux dernières parties (6 et 7)		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 7			
<b>Objet d'étude</b>	Compréhension et appréciation d'un texte poétique	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	Subordonnées relatives Subordonnée complétives CP
<b>Intention d'apprentissage</b>	Amener les élèves à reconnaître et comprendre l'usage des subordonnées dans un texte poétique, à travers la lecture et l'analyse de deux poèmes		
<b>Dispositifs</b>	Lecture		
<b>Matériel utilisé</b>	Journal d'écriture		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
20 minutes	Lecture de deux poèmes qui exploitent les subordonnées (Quand les hommes vivront d'amour et Chanson du vitrier)		
30 minutes	Identification des subordonnées dans les poèmes		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 8			
<b>Objet d'étude</b>	Compréhension et appréciation d'un texte poétique	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Écriture	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	CP exprimant le temps et la cause Subordonnée relative Subordonnée complétive
<b>Intention d'apprentissage</b>	Consolider les connaissances grammaticales des élèves, notamment l'identification et l'utilisation des subordonnées, en les intégrant dans l'écriture d'un texte poétique respectant des contraintes stylistiques et s'inscrivant dans l'univers de l'œuvre.		
<b>Dispositifs</b>	Écriture		
<b>Matériel utilisé</b>	Journal d'écriture		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>60 minutes</b>	<p>Écriture d'un texte poétique avec contraintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Où un personnage de l'histoire s'exprime à un autre (ex. Truffe au raton, Billie à Louis, Louis à Boris, mère au père, mère à Louis, Louis à Truffe, etc.) (personnification)</li> <li>○ En utilisant des subordonnées (4 types + liste de verbes transitifs)</li> <li>○ À insérer dans un moment de l'histoire (demande de l'auteure/contexte authentique); les envoyer à l'auteure et l'illustratrice</li> <li>○ Rime ou prose (jeux de mots: allitération, assonance, figures de style)</li> </ul>		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

### CONTEXTE DE RÉALISATION

<b>Année et cycle :</b>	2 <sup>e</sup> année du 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
<b>Durée :</b>	9 périodes de 60 à 75 minutes
<b>Oeuvre de littérature jeunesse exploitée :</b>	<i>Le cri</i>
<b>Notions grammaticales ciblées :</b>	La reprise de l'information La description de personnages par des compléments
<b>Intention didactique de la séquence :</b>	Amener les élèves à développer une compréhension globale de l'œuvre <i>Le Cri de Martine Latulippe</i> par le biais d'un travail de la reprise de l'information et de la description de personnages, notamment par l'utilisation de compléments du nom

### ANALYSE PRÉALABLE

- Prémises de l'articulation
- Activités contextualisées et structurantes
- Apprentissages en grammaire
- Apprentissages compétences lecture et écriture
- Méthodes d'enseignement privilégiées
- Production finale
- Évaluation

Cours	Chapitres lus	Description sommaire des cours	Intentions d'apprentissage	Notions grammaticales articulées
n° 1	Prologue Chapitre 1	<p><b>Dispositif : minileçon</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Contextualisation de l'œuvre à l'aide de questions d'anticipation</li> <li>⚙ Présentation de l'utilité du document d'accompagnement</li> </ul> <p><b>Dispositif : lecture à haute voix</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Lecture du prologue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Contextualiser l'œuvre <i>Le Cri</i></li> <li>⚙ Découvrir <i>la caractérisation des personnages</i> par rapport aux personnages principaux du roman</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ La reprise de l'information</li> </ul>

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

		<p><b>Dispositif : lecture personnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Lecture du chapitre 1</li> </ul> <p><b>Dispositif : travail collaboratif en dyades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Activité d'amorce au sujet de la caractérisation des personnages</li> </ul>		
n° 2	Chapitres 2 et 3	<p><b>Dispositif : observation et analyse de phrases ou de textes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ À partir d'un extrait du roman présentant Steve, les élèves identifient les groupes syntaxiques reprenant le personnage de Steve et identifient leur catégorie grammaticale et leur fonction syntaxique (voir l'extrait du roman à travailler dans le document d'accompagnement).</li> <li>⚙ Ensuite, à partir de ce même extrait, les élèves réfléchissent à l'effet de l'absence de la reprise de l'information sur la lecture.</li> </ul> <p><b>Dispositif : lecture personnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Lecture des chapitres 2 et 3 et répondre aux questions dans le document d'accompagnement.</li> </ul>	Découvrir le procédé de la reprise de l'information dans un extrait authentique	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ La reprise de l'information</li> <li>⚙ La distinction entre catégorie grammaticale et la fonction syntaxique</li> </ul>
n° 3	Chapitres 4 à 6	<p><b>Dispositif : lecture personnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Lecture personnelle des chapitres 4 à 6 et répondre aux questions du document d'accompagnement.</li> </ul> <p><b>Dispositif : écriture personnelle avec réflexion grammaticale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Décrire l'un des personnages alors qu'il est au party en mobilisant des catégories grammaticales et des fonctions syntaxiques spécifiques.</li> </ul>	Mobiliser les notions relatives à la reprise de l'information à partir de catégories grammaticales et de fonctions grammaticales dans un but de caractérisation des personnages.	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ La reprise de l'information</li> <li>⚙ La distinction entre catégorie grammaticale et la fonction syntaxique</li> </ul>
n° 4		<p><b>Dispositif : cercle de révision collaborative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ En équipes de trois, les élèves discutent des phrases élaborées au dernier cours au regard de la</li> </ul>	Analyser des procédés de caractérisation des personnages	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ La reprise de l'information</li> </ul>

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

		caractérisation d'un personnage et des éléments syntaxiques inclus.		⚙ La distinction entre catégorie grammaticale et la fonction syntaxique
n° 5	Chapitres 7 à 11	<b>Dispositif : lecture personnelle</b> ⚙ Lecture personnelle des chapitres 7 à 11 et répondre aux questions du document d'accompagnement.	Développer la compétence à lire et à apprécier une œuvre littéraire	
n° 6	Chapitres 12 à 14 et épilogue	<b>Dispositif : lecture personnelle</b> ⚙ Lecture personnelle des chapitres 12 à 14 et l'épilogue et répondre aux questions du document d'accompagnement.	Développer la compétence à lire et à apprécier une œuvre littéraire	
n° 7		<b>Dispositif : écriture personnelle</b>  ⚙ Planification de l'écriture d'un texte par rapport à l'un des personnages au choix issu du roman en expliquant en quoi ce personnage se trouve directement dans cette période de sa vie. ⚙ Mise en texte ⚙ Révision-correction	Développer la compétence à écrire, notamment en utilisant le procédé de la caractérisation des personnages	⚙ La reprise de l'information
n° 8				
n° 9				

# Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

## DÉROULEMENT PAR COURS

COURS 1			
<b>Objet d'étude</b>	Mise en contexte de l'œuvre	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	La reprise de l'information
<b>Intention d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Contextualiser l'œuvre <i>Le Cri</i></li> <li>⚙ Découvrir <i>la caractérisation des personnages</i> par rapport aux personnages principaux du roman</li> </ul>		
<b>Dispositifs</b>	Minileçon Lecture à haute voix Lecture personnelle Travail collaboratif		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Document d'accompagnement		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>Dispositif : minileçon pour contextualiser l'œuvre</b>			
15 minutes	Questions d'anticipation : <ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Pourquoi le roman s'intitule-t-il « Le Cri » ?</li> <li>⚙ Quel sera, selon vous, le genre de ce roman ? Quels indices vous amènent à croire ceci ?</li> </ul>		
<b>Dispositif : lecture à haute voix</b>			
20 minutes	Lecture du prologue et questions d'anticipation <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Qui est le narrateur (narratrice)? Que sait-on de lui (d'elle)? Quels indices te permettent d'affirmer ceci ?</li> <li>○ Quels mots te permettent d'affirmer que la narratrice est une fille? De quelle catégorie grammaticale sont ces mots?</li> <li>○ Quels mots sont utilisés pour parler de l'évènement? Quelle est la catégorie grammaticale de ces mots ? Quel effet par le choix de termes flous l'autrice cherchait-elle à créer ?</li> </ul>		
<b>Dispositif : lecture personnelle</b>			
10 minutes	Lecture du chapitre 1		
<b>Dispositif : travail collaboratif en dyades</b>			
20 minutes	À partir des questions 6 à 8 du document d'accompagnement, les élèves identifient les caractéristiques des personnages présentés à ce chapitre (psychologiques, physiques et sociales) et ils identifient les mots utilisés pour les définir.		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

10 minutes	Retour en grand groupe par rapport aux caractéristiques psychologiques, physiques et sociales (questions 6 à 8 du document d'accompagnement)
------------	--

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 2			
<b>Objet d'étude</b>	La reprise de l'information	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire Écriture	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ La reprise de l'information</li> <li>⚙ La distinction entre catégorie grammaticale et la fonction syntaxique</li> </ul>
<b>Intention d'apprentissage</b>	Découvrir le procédé de la reprise de l'information dans un extrait authentique		
<b>Dispositifs</b>	Observation et analyse de phrases ou de textes Lecture personnelle		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Document d'accompagnement		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>Dispositif : observation et analyse de phrases ou de textes</b>			
40 minutes	Travail à partir de l'extrait présentant Steve (voir document d'accompagnement)		
<b>Dispositif : lecture personnelle</b>			
25 minutes	Les élèves lisent individuellement les chapitres 2 et 3 et répondent aux questions dans le document d'accompagnement.		
10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Retour en grand groupe aux questions du document d'accompagnement de ce cours.</li> <li>⚙ Annoncer aux élèves qu'au prochain cours, ils auront à décrire un personnage du roman à partir des procédés vus lors de ce cours.</li> </ul>		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 3			
<b>Objet d'étude</b>	Procédés de caractérisation des personnages	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Écriture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ La reprise de l'information</li> <li>⚙ La distinction entre catégorie grammaticale et la fonction syntaxique</li> </ul>
<b>Intention d'apprentissage</b>	Mobiliser les notions relatives à la reprise de l'information à partir de catégories grammaticales et de fonctions grammaticales dans un but de caractérisation des personnages.		
<b>Dispositifs</b>	Lecture personnelle Écriture personnelle avec réflexion grammaticale		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Document d'accompagnement		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>Dispositif : lecture personnelle</b>			
40 minutes	Les élèves lisent individuellement les chapitres 4 à 6 et répondent aux questions dans le document d'accompagnement.		
10 minutes	Retour en grand groupe aux questions du document d'accompagnement de ce cours.		
<b>Dispositif : écriture personnelle avec réflexion grammaticale</b>			
25 minutes	<p>Décrire en 4 à 6 phrases l'un des personnages alors qu'il est au party. La description doit comprendre des actions qui correspondent à la personnalité du personnage, mais également certains éléments syntaxiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ des compléments du nom;</li> <li>○ des attributs du sujet;</li> <li>○ une reprise par un groupe du nom;</li> <li>○ une reprise par un pronom.</li> </ul>		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 4			
<b>Objet d'étude</b>	Procédés de caractérisation des personnages	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Écriture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ La reprise de l'information</li> <li>⚙ La distinction entre catégorie grammaticale et la fonction syntaxique</li> </ul>
<b>Intention d'apprentissage</b>	Analyser des procédés de caractérisation des personnages		
<b>Dispositifs</b>	Cercle de révision collaborative		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Document d'accompagnement		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>Dispositif : cercle de révision collaborative</b>			
40 minutes	À partir des phrases écrites au dernier cours, les élèves se placent en équipes de trois. À tour de rôle, chaque élève présente ses phrases. Un élève commente alors les éléments syntaxiques attendus (catégories grammaticales et fonctions syntaxiques). L'autre l'élève commente la caractérisation du personnage pour déterminer si cette caractérisation correspond réellement au personnage décrit par rapport à sa description et à ses caractéristiques physiques, psychologiques et sociales.		
20 minutes	Retour en grand groupe sur le cercle de révision collaborative		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 5			
<b>Objet d'étude</b>	Procédés de caractérisation des personnages	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	⚙ La reprise de l'information
<b>Intention d'apprentissage</b>	Développer la compétence à lire et à apprécier une œuvre littéraire		
<b>Dispositifs</b>	Lecture personnelle		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Document d'accompagnement		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>Dispositif : lecture personnelle</b>			
45 minutes	Les élèves lisent individuellement les chapitres 7 à 11 et répondent aux questions dans le document d'accompagnement.		
20 minutes	Retour en grand groupe aux questions du document d'accompagnement de ce cours.		

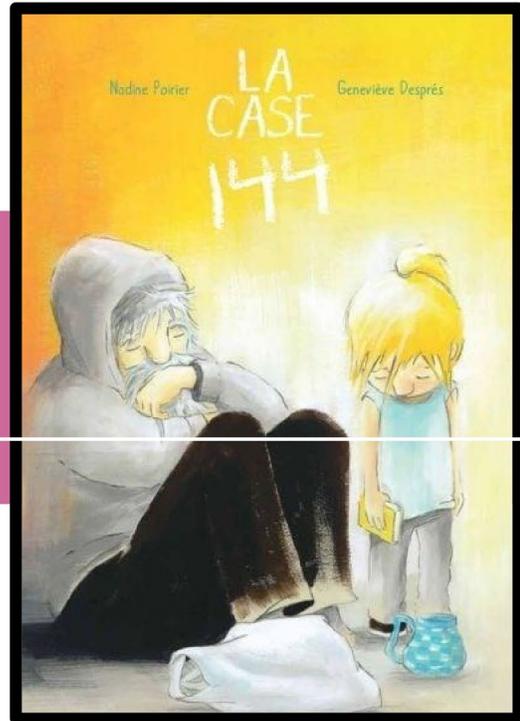
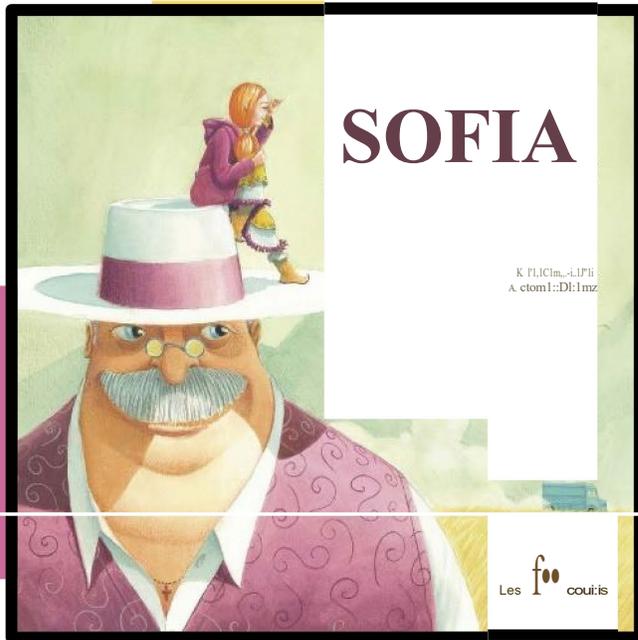
## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 6			
<b>Objet d'étude</b>	Procédés de caractérisation des personnages	<b>Durée totale</b>	75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Lecture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	La reprise de l'information
<b>Intention d'apprentissage</b>	Développer la compétence à lire et à apprécier une œuvre littéraire		
<b>Dispositifs</b>	Lecture personnelle		
<b>Matériel utilisé</b>	Roman Document d'accompagnement		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>Dispositif : lecture personnelle</b>			
50 minutes	Les élèves lisent individuellement les chapitres 12 à 14 et l'épilogue et répondent aux questions dans le document d'accompagnement.		
20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Retour en grand groupe aux questions du document d'accompagnement de ce cours.</li> <li>⚙ Retour par rapport à la réaction des élèves, à leur appréciation de l'œuvre et aux liens avec la thématique.</li> </ul>		

## Séquence didactique articulant l'enseignement de la lecture et de la grammaire

COURS 7 à 9			
<b>Objet d'étude</b>	Procédés de caractérisation des personnages	<b>Durée totale</b>	3 x 75 minutes
<b>Compétences travaillées</b>	Écriture Grammaire	<b>Notions grammaticales travaillées</b>	La reprise de l'information
<b>Intention d'apprentissage</b>	Développer la compétence à écrire, notamment en utilisant le procédé de la caractérisation des personnages		
<b>Dispositifs</b>	Écriture personnelle		
<b>Matériel utilisé</b>	Document de l'épreuve d'écriture		
<b>Durée</b>	<b>Activités et déroulement</b>		
<b>Dispositif : écriture personnelle</b>			
3 x 75 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>⚙ Planification de l'écriture d'un texte par rapport à l'un des personnages au choix issu du roman en expliquant en quoi ce personnage se trouve directement dans cette période de sa vie.</li> <li>⚙ Mise en texte</li> <li>⚙ Révision-correction</li> </ul>		

## ANNEXE 2 : Exemple de cahier de l'élève

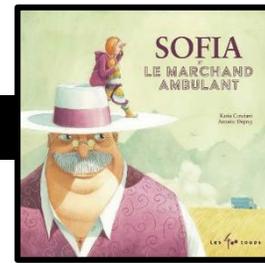


# Carnet de lecture

Nom : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_

# SOPHIA ET LE MARCHAND AMBULANT



1. a) As-tu réussi à prédire le vœu de Sofia?

- Oui
- Non

b) Quels éléments du texte t'ont permis de prédire le vœu de Sofia ou quels sont ceux qui t'ont mené sur une mauvaise piste?

---

---

---

## RÉACTION

2. Selon toi, la relation entre Sofia et le marchand est-elle réaliste?

---

---

---

Justifie ta réponse.

---

---

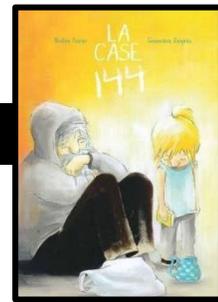
---

A (5) L'élève dépasse les exigences liées à la tâche.	B (4) L'élève répond aux exigences liées à la tâche.	C (3) L'élève répond minimalement aux exigences liées à la tâche.	D (2) L'élève est en-deçà des exigences liées à la tâche.	E (1) L'élève est nettement en-deçà des exigences liées à la tâche.
Justifie sa réaction à partir de ses expériences personnelles et d'éléments pertinents du texte.	Justifie sa réaction en établissant des liens entre ses expériences personnelles et quelques éléments pertinents du texte.	Justifie sa réaction en s'appuyant sur ses expériences personnelles, ses goûts et ses sentiments.	Justifie sommairement sa réaction en s'appuyant sur ses goûts et ses sentiments.	Exprime sa réaction sans la justifier.

3. Classe les verbes conjugués qui se trouvent aux pages 1 et 7 de l'album dans le tableau suivant.

Page 1 et page 7

Plus-que-parfait	Passé composé ou Imparfait	Présent	Futur antérieur ou Futur simple	Conditionnel présent



COMPRÉHENSION

1. Pourquoi le vieillard soupire-t-il ? (p. 27)

---

---

---

2. Observe le changement de temps verbal. Pourquoi les verbes sont-ils à l'imparfait ? (p. 29)

---

---

---

3. Pourquoi la fillette a-t-elle dessiné une maison autour du vieillard ? (p. 34)

---

---

---

A (9-10)	B (8)	C (6-7)	D (5-4)	E (3-1)
L'élève est nettement en-deçà des exigences liées à la tâche.	L'élève est en deçà des exigences liées à la tâche.	L'élève répond aux exigences minimales liées à la tâche.	L'élève répond aux exigences liées à la tâche.	L'élève dépasse les exigences liées à la tâche.
Cerne avec précision l'ensemble des éléments relatifs au contenu, à l'organisation et au point de vue du texte.	Cerne plusieurs éléments relatifs au contenu, à l'organisation et au point de vue du texte.	Cerne quelques éléments relatifs au contenu, à l'organisation et au point de vue du texte.	Cerne des éléments principalement explicites. OU Cerne peu d'éléments.	Cerne des éléments dont plusieurs sont imprécis ou incomplets.



## RÉACTION

5. Selon toi, la relation entre Lia et l'itinérant est-elle réaliste ?

---

---

---

Justifie ta réponse.

---

---

---

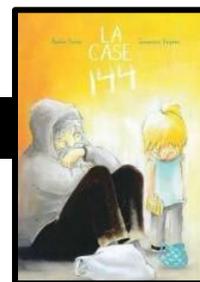
---

A (5) L'élève dépasse les exigences liées à la tâche.	B (4) L'élève répond aux exigences liées à la tâche.	C (3) L'élève répond minimalement aux exigences liées à la tâche.	D (2) L'élève est en-deçà des exigences liées à la tâche.	E (1) L'élève est nettement en-deçà des exigences liées à la tâche.
Justifie sa réaction à partir de ses expériences personnelles et d'éléments pertinents du texte.	Justifie sa réaction en établissant des liens entre ses expériences personnelles et quelques éléments pertinents du texte.	Justifie sa réaction en s'appuyant sur ses expériences personnelles, ses goûts et ses sentiments.	Justifie sommairement sa réaction en s'appuyant sur ses goûts et ses sentiments.	Exprime sa réaction sans la justifier.

6. Classe les verbes conjugués qui se trouvent à la page 1 de l'album dans le tableau suivant.

Plus-que-parfait	Imparfait	Passé simple	Conditionnel passé	Conditionnel présent

## Questions sur les deux albums



### APPRÉCIATION (Jugement critique)

1. Lequel des deux récits conseillerais-tu à un ami ?

- Sofia et le Marchand ambulant
- Case 144

Justifie ta réponse en t'appuyant sur au moins deux critères.

Critère 1 : \_\_\_\_\_

Critère 2 : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<p><b>A (20)</b> L'élève dépasse les exigences liées à la tâche.</p>	<p><b>B (16)</b> L'élève répond aux exigences liées à la tâche.</p>	<p><b>C (13)</b> L'élève répond aux exigences minimales liées à la tâche.</p>	<p><b>D (10)</b> L'élève est en deçà des exigences liées à la tâche.</p>	<p><b>E (4)</b> L'élève est nettement en-deçà des exigences liées à la tâche.</p>
<p>Appuie son jugement sur des éléments explicites et implicites du texte, sur son expérience de lecteur ainsi que sur ses repères culturels.</p>	<p>Appuie son jugement sur des éléments explicites et implicites du texte ainsi que sur son expérience de lecteur.</p>	<p>Appuie son jugement sur des éléments explicites du texte.</p>	<p>Porte un jugement de façon sommaire à partir de ses réactions.</p>	<p>Porte un jugement de façon sommaire sans l'appuyer.</p>

**COMMUNIQUER ORALEMENT (PRISE DE PAROLE)**

En vue de préparer le cercle de lecture, réalise les tâches suivantes.

**1. Fiche technique de l'oeuvre.**

Titre de l'album : \_\_\_\_\_

Auteur : \_\_\_\_\_

Illustrateur : \_\_\_\_\_

Maison d'édition : \_\_\_\_\_

**2. Résumé du récit (Qui, Quoi, Où, Quand).**

---

---

---

---

---

---

---

3. Présentation des personnages, de leurs caractéristiques et de la relation qui les unit.

Nom des personnages	Caractéristiques physiques et psychologiques	Type de relation avec l'autre personnage

**4. Identification du temps dominant du récit.**

- Présent
- Passé simple

**5. Présentation des principaux événements du récit en ordre chronologique.**

Principaux événements du récit	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	



## ANNEXE 3 : Exemple de grille d'évaluation

Grille d'évaluation en écriture et en lecture				
A	B	C	D	E
Compétence 2: Écrire des textes variés (poétiques) <sup>1</sup>				
Famille de situation: Expérimenter divers procédés d'écriture en élaborant des textes inspirés de repères culturels				
<b>Critère 1: Adaptation à la situation de communication</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>écrit en vers, en rimes ou en prose;</li> <li>contient minimalement 60 mots;</li> </ul>				Ne répond pas à la tâche demandée
<ul style="list-style-type: none"> <li>présente trois <u>types</u> de subordonnées: relative, complétive et CP</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>présente trois subordonnées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>présente deux subordonnées</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>exploite des procédés d'écriture judicieux et variés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exploite un ou deux procédés d'écriture généralement judicieux et variés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exploite minimalement un procédé d'écriture de façon acceptable</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilise un procédé d'écriture peu pertinent</li> </ul>	
<b>25</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>5</b>
<b>Critère 3: Utilisation d'un vocabulaire approprié</b>				
Utilise des expressions et des mots précis, justes, variés et parfois recherchés	Utilise, la plupart du temps, des expressions et des mots précis, justes et variés	Utilise des expressions et des mots généralement appropriés, même si certains sont imprécis, impropres ou répétés	Utilise plusieurs expressions et mots imprécis, impropres ou répétés de façon abusive	Utilise des expressions ou des mots peu adaptés à la situation d'écriture
<b>10</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>Critère 5: Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale</b>				
Orthographe ses mots sans faire d'erreurs ou en en faisant très peu.	Orthographe ses mots en faisant peu d'erreurs.	Orthographe ses mots de façon généralement correcte.	Orthographe ses mots en faisant de nombreuses erreurs.	Orthographe ses mots en faisant de très nombreuses erreurs.
<b>20</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>4</b>
Compétence 1: Lire des textes variés (narratifs) <sup>2</sup> - critère 2 interpréter				
Famille de situation: Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques				
Le passage ajouté respecte l'univers de l'oeuvre (aucune contradiction)...			Le passage ajouté est peu pertinent ou entre en contradiction	Le passage ajouté est inapproprié
en s'insérant de manière subtile et judicieuse	en s'insérant de manière pertinente et juste	en s'insérant de manière juste malgré de légères maladresses		
<b>10</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2-0</b>

<sup>1</sup> Les critères 2 et 4 ne sont pas évalués, car en poésie, il est difficile d'évaluer la cohérence du texte et il est possible de prendre des libertés par rapport à la syntaxe ou à la ponctuation

<sup>2</sup> Seul le critère 2-interprétation est évalué

## ANNEXE 4 : Grille d'évaluation

## Grille d'analyse des gestes d'enseignement

<b>Rubriques de la grille d'analyse des gestes didactiques</b>		
Identification du geste didactique d'articulation	Code alphanumérique, minutage, verbatim	
Identification de l'activité planifiée au sein de laquelle le geste est posé	Activité planifiée	
	Durée de l'activité planifiée	
	Durée réelle de l'activité	
	Type d'activité	Activité structurante de grammaire Activité contextualisée de grammaire Activité de lecture faisant appel au contenu grammatical Activité de lecture ne faisant pas appel au contenu grammatical Activité d'écriture faisant appel au contenu grammatical Activité d'écriture ne faisant pas appel au contenu grammatical
Geste prévu à la planification ?	Oui	
	Non	
Catégorie du geste	Geste d'étayage	
	Geste de tissage	Rappel ou anticipation
		Type de relation (vie en dehors de la classe, lien avec une autre discipline, lien avec la même sous-discipline, lien avec une autre sous-discipline)
		Espace du geste de tissage (dans la séquence, à l'extérieur de la séquence)
	Geste d'atmosphère	
Geste de pilotage		
Sens de l'articulation	Grammaire au service de la lecture Grammaire au service de l'écriture Lecture au service de la grammaire Écriture au service de la grammaire Grammaire au service de la lecture et de l'écriture	
Utilisation de l'œuvre de littérature jeunesse	Oui Non	

## ANNEXE 5 : Analyse du rapport à l'écrit et à la grammaire

Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

AF1S[J'aime écrire des textes dans les cours de français.]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	588
U de Mann-Whitney	46264,000
W de Wilcoxon	83392,000
Statistiques de test	46264,000
Erreur standard	2005,455
Statistiques de test standardisées	1,640
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,101

AF2P. J'aime écrire pour mon propre plaisir à l'extérieur de  
l'école.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	588
U de Mann-Whitney	50086,000
W de Wilcoxon	87214,000
Statistiques de test	50086,000
Erreur standard	2021,603
Statistiques de test standardisées	3,517
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

AF3P. Je suis satisfait.e de mon texte lorsqu'il est bien  
écrit.]

indépendants

N total	574
U de Mann-Whitney	36972,000
W de Wilcoxon	73018,000
Statistiques de test	36972,000
Erreur standard	1868,636
Statistiques de test standardisées	-2,158
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,031

AF4S. J'aime apprendre à écrire dans mon cours de français.]

indépendants

N total	578
U de Mann-Whitney	45708,000
W de Wilcoxon	81754,000
Statistiques de test	45708,000
Erreur standard	1963,949
Statistiques de test standardisées	2,122
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,034

AF5P. J'aime trouver des idées originales lorsque j'écris.]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	584
U de Mann-Whitney	47574,000
W de Wilcoxon	84702,000
Statistiques de test	47574,000
Erreur standard	1944,465
Statistiques de test standardisées	2,644
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,008

AF6P. J'aime lire des romans.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	582
U de Mann-Whitney	47830,000
W de Wilcoxon	84415,000
Statistiques de test	47830,000
Erreur standard	1974,441
Statistiques de test standardisées	2,892
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,004

AF7P. J'aime la langue française.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	576
U de Mann-Whitney	36824,000
W de Wilcoxon	72870,000
Statistiques de test	36824,000
Erreur standard	1923,535
Statistiques de test standardisées	-2,312
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,021

AF8S. J'aime les cours consacrés à l'écriture.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	572
U de Mann-Whitney	41226,000
W de Wilcoxon	76737,000
Statistiques de test	41226,000
Erreur standard	1935,295
Statistiques de test standardisées	,273
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,785

AF9S. J'aime les cours consacrés à la lecture.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	584
U de Mann-Whitney	40442,000
W de Wilcoxon	76488,000
Statistiques de test	40442,000
Erreur standard	1997,303
Statistiques de test standardisées	-,952
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,341

AF10S. J'aime les cours de français consacrés à la grammaire.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	580
U de Mann-Whitney	44422,000
W de Wilcoxon	80468,000
Statistiques de test	44422,000
Erreur standard	1956,522
Statistiques de test standardisées	1,336
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,182

C11. Planifier un texte permet d'en améliorer la structure.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	566
U de Mann-Whitney	41506,000
W de Wilcoxon	75436,000
Statistiques de test	41506,000
Erreur standard	1874,477
Statistiques de test standardisées	,921
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,357

C12. La grammaire permet de s'améliorer en lecture.]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	550
U de Mann-Whitney	44662,000
W de Wilcoxon	76037,000
Statistiques de test	44662,000
Erreur standard	1787,868
Statistiques de test standardisées	4,006
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

C13. Il vaut mieux réviser son texte après avoir écrit un premier jet.]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	566
U de Mann-Whitney	41856,000
W de Wilcoxon	77367,000
Statistiques de test	41856,000
Erreur standard	1856,933
Statistiques de test standardisées	1,053
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,292

C14. Réviser un texte permet de limiter le nombre de fautes.]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	568
U de Mann-Whitney	41798,000
W de Wilcoxon	76778,000
Statistiques de test	41798,000
Erreur standard	1840,921
Statistiques de test standardisées	,907
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,364

C15. Écrire à l'ordinateur est plus facile qu'écrire à la main.]  
indépendants

N total	570
U de Mann-Whitney	38002,000
W de Wilcoxon	72982,000
Statistiques de test	38002,000
Erreur standard	1818,185
Statistiques de test standardisées	-1,314
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,189

C16. En général, les filles sont meilleures que les garçons à l'écrit.]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	518
U de Mann-Whitney	34410,000
W de Wilcoxon	61905,000
Statistiques de test	34410,000
Erreur standard	1639,967
Statistiques de test standardisées	,721
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,471

C17. Le français est une langue compliquée.]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	576
U de Mann-Whitney	38052,000
W de Wilcoxon	74637,000
Statistiques de test	38052,000
Erreur standard	1927,641
Statistiques de test standardisées	-1,690
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,091

C18. Le français est une langue riche.]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	532
U de Mann-Whitney	37418,000
W de Wilcoxon	70829,000
Statistiques de test	37418,000
Erreur standard	1706,189
Statistiques de test standardisées	1,214
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,225

C19S. Les textes à écrire à l'école permettent de s'exprimer librement.]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	566
U de Mann-Whitney	35380,000
W de Wilcoxon	70891,000
Statistiques de test	35380,000
Erreur standard	1898,838
Statistiques de test standardisées	-2,380
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,017

C20. Les textes à écrire à l'école permettent de s'améliorer à l'écrit.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	572
U de Mann-Whitney	37658,000
W de Wilcoxon	72638,000
Statistiques de test	37658,000
Erreur standard	1880,110
Statistiques de test standardisées	-1,595
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,111

C21. Pour s'améliorer à l'écrit, le plus efficace est d'écrire des textes.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	570
U de Mann-Whitney	41066,000
W de Wilcoxon	76577,000
Statistiques de test	41066,000
Erreur standard	1892,932
Statistiques de test standardisées	,335
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,738

C22. Pour s'améliorer à l'écrit, le plus efficace est de lire des livres.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	574
U de Mann-Whitney	36658,000
W de Wilcoxon	73243,000
Statistiques de test	36658,000
Erreur standard	1924,558
Statistiques de test standardisées	-2,277
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,023

C23. Pour s'améliorer à l'écrit, le plus efficace est de faire des exercices de grammaire.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	568
U de Mann-Whitney	39484,000
W de Wilcoxon	76069,000
Statistiques de test	39484,000
Erreur standard	1907,406
Statistiques de test standardisées	-,391
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,696

SC24. Pour moi, écrire de bons textes est facile.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	578
U de Mann-Whitney	43498,000
W de Wilcoxon	79009,000
Statistiques de test	43498,000
Erreur standard	1957,058
Statistiques de test standardisées	1,023
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,306

SC25. Pour moi, écrire sans faute, est facile.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	584
U de Mann-Whitney	42508,000
W de Wilcoxon	79093,000
Statistiques de test	42508,000
Erreur standard	1976,250
Statistiques de test standardisées	,060
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,952

SC26. Pour moi, la grammaire est facile.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	582
U de Mann-Whitney	45766,000
W de Wilcoxon	81812,000
Statistiques de test	45766,000
Erreur standard	1979,199
Statistiques de test standardisées	1,864
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,062

SC27S. Pour moi, réussir dans mon cours de français est facile.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	574
U de Mann-Whitney	45510,000
W de Wilcoxon	81021,000
Statistiques de test	45510,000
Erreur standard	1946,221
Statistiques de test standardisées	2,336
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,020

SC28S. Pour moi, réussir à l'école est facile.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	578
U de Mann-Whitney	46422,000
W de Wilcoxon	81933,000
Statistiques de test	46422,000
Erreur standard	1962,580
Statistiques de test standardisées	2,510
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,012

SC29. Pour moi, lire des romans est facile.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	582
U de Mann-Whitney	48470,000
W de Wilcoxon	85055,000
Statistiques de test	48470,000
Erreur standard	1956,874
Statistiques de test standardisées	3,245
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,001

SC30S. Je suis bon.ne à l'école.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	574
U de Mann-Whitney	43452,000
W de Wilcoxon	78963,000
Statistiques de test	43452,000
Erreur standard	1929,295
Statistiques de test standardisées	1,290
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,197

SC31. Je suis bon.ne en écriture.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	578
U de Mann-Whitney	42782,000
W de Wilcoxon	78828,000
Statistiques de test	42782,000
Erreur standard	1961,910
Statistiques de test standardisées	,633
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,527

SC32. Je suis bon.ne en lecture.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	580
U de Mann-Whitney	43550,000
W de Wilcoxon	79061,000
Statistiques de test	43550,000
Erreur standard	1961,601
Statistiques de test standardisées	,912
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,362

SC33. Je suis bon.ne en grammaire.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	582
U de Mann-Whitney	44188,000
W de Wilcoxon	80234,000
Statistiques de test	44188,000
Erreur standard	1979,675
Statistiques de test standardisées	1,067
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,286

SCo34. Je réussis bien à l'école lorsque je fais des efforts. ]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	572
U de Mann-Whitney	37724,000
W de Wilcoxon	73235,000
Statistiques de test	37724,000
Erreur standard	1870,319
Statistiques de test standardisées	-1,590
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,112

SCo35. Lorsque je travaille fort en lecture, je m'améliore.]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	572
U de Mann-Whitney	40816,000
W de Wilcoxon	75796,000
Statistiques de test	40816,000
Erreur standard	1900,931
Statistiques de test standardisées	,084
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,933

Sco36. Lorsque je travaille fort en écriture, je m'améliore.]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	576
U de Mann-Whitney	38914,000
W de Wilcoxon	74960,000
Statistiques de test	38914,000
Erreur standard	1920,398
Statistiques de test standardisées	-1,228
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,219

Sco37. Lorsque je travaille fort en grammaire, je m'améliore.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	582
U de Mann-Whitney	45030,000
W de Wilcoxon	82158,000
Statistiques de test	45030,000
Erreur standard	1956,268
Statistiques de test standardisées	1,467
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,142

SCo38. La variation de mes résultats en français dépend plus de l'enseignant.e que de moi.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	532
U de Mann-Whitney	40058,000
W de Wilcoxon	71433,000
Statistiques de test	40058,000
Erreur standard	1735,853
Statistiques de test standardisées	2,770

Sig. asymptotique (test bilatéral)	,006
------------------------------------	------

SCo39. Mes textes ont moins d'erreurs quand je me corrige.]  
indépendants

N total	576
U de Mann-Whitney	39532,000
W de Wilcoxon	74512,000
Statistiques de test	39532,000
Erreur standard	1927,214
Statistiques de test standardisées	-,857
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,391

AX40. Pour moi, maîtriser la grammaire, c'est important.]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	582
U de Mann-Whitney	47814,000
W de Wilcoxon	84399,000
Statistiques de test	47814,000
Erreur standard	1977,585
Statistiques de test standardisées	2,879
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,004

AX41. Pour moi, lire des romans, c'est important.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	576
U de Mann-Whitney	40970,000
W de Wilcoxon	75950,000
Statistiques de test	40970,000
Erreur standard	1951,235
Statistiques de test standardisées	-,110
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,913

AX42. Pour moi, écrire sans fautes, c'est important. ]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	582
U de Mann-Whitney	44852,000
W de Wilcoxon	80898,000
Statistiques de test	44852,000
Erreur standard	1970,472
Statistiques de test standardisées	1,409

Sig. asymptotique (test bilatéral)	,159	Sig. asymptotique (test bilatéral)	,401
------------------------------------	------	------------------------------------	------

AX43. Pour moi, réussir à l'école, c'est important.]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	578
U de Mann-Whitney	41628,000
W de Wilcoxon	78213,000
Statistiques de test	41628,000
Erreur standard	1771,416
Statistiques de test standardisées	,027
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,978

AX44. Faire peu d'erreurs grammaticales permet de mieux réfléchir.]  
indépendants

N total	496
U de Mann-Whitney	33320,000
W de Wilcoxon	55898,000
Statistiques de test	33320,000
Erreur standard	1543,117
Statistiques de test standardisées	2,084
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,037

AX45. Faire peu d'erreurs grammaticales permet de mieux apprendre.]  
indépendants

N total	502
U de Mann-Whitney	34702,000
W de Wilcoxon	59455,000
Statistiques de test	34702,000
Erreur standard	1573,036
Statistiques de test standardisées	2,303
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,021

P46. Je corrige mes textes seulement lorsque ça compte. ]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	550
U de Mann-Whitney	38858,000
W de Wilcoxon	68748,000
Statistiques de test	38858,000
Erreur standard	1818,918
Statistiques de test standardisées	,839

P47. En général, j'essaie d'utiliser un vocabulaire varié quand j'écris.]

test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	552
U de Mann-Whitney	43198,000
W de Wilcoxon	74074,000
Statistiques de test	43198,000
Erreur standard	1801,623
Statistiques de test standardisées	3,054
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,002

P48. J'essaie de ne pas faire de fautes quand j'envoie des textos.]

indépendants

N total	550
U de Mann-Whitney	36896,000
W de Wilcoxon	66299,000
Statistiques de test	36896,000
Erreur standard	1819,070
Statistiques de test standardisées	-,205
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,838

P49. Lorsque j'écris à l'ordinateur, j'utilise un logiciel de correction orthographique (par exemple, Antidote). ]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	532
U de Mann-Whitney	40114,000
W de Wilcoxon	67609,000
Statistiques de test	40114,000
Erreur standard	1730,535
Statistiques de test standardisées	3,033
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,002

P50. Je planifie mon texte avant de me mettre à écrire. ]  
test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	554
U de Mann-Whitney	50412,000
W de Wilcoxon	80793,000
Statistiques de test	50412,000
Erreur standard	1830,362

Statistiques de test standardisées	6,845
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001
P51. Le plan de mon texte change pendant la rédaction. ] test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	546
U de Mann-Whitney	40902,000
W de Wilcoxon	70305,000
Statistiques de test	40902,000
Erreur standard	1776,581
Statistiques de test standardisées	2,318
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,020

Statistiques de test standardisées	5,238
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001
P55. À l'extérieur de l'école, je lis des livres sur papier.] test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	546
U de Mann-Whitney	43978,000
W de Wilcoxon	72419,000
Statistiques de test	43978,000
Erreur standard	1800,387
Statistiques de test standardisées	4,069
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

P52. Je révise et corrige mon texte uniquement lorsque j'ai terminé d'écrire. ] test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	546
U de Mann-Whitney	36330,000
W de Wilcoxon	65250,000
Statistiques de test	36330,000
Erreur standard	1786,211
Statistiques de test standardisées	-,218
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,827

P56. À l'extérieur de l'école, je lis des livres sur un support numérique (tablette, téléphone, ordinateur, etc.)] test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	544
U de Mann-Whitney	41970,000
W de Wilcoxon	70411,000
Statistiques de test	41970,000
Erreur standard	1761,030
Statistiques de test standardisées	3,155
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,002

P53. Je révise et corrige mon texte lors je suis en train d'écrire.] test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	546
U de Mann-Whitney	42128,000
W de Wilcoxon	70569,000
Statistiques de test	42128,000
Erreur standard	1792,995
Statistiques de test standardisées	3,054
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,002

P57. À l'extérieur de l'école, j'écris sur un support numérique (tablette, téléphone, ordinateur, etc.)] test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	542
U de Mann-Whitney	42462,000
W de Wilcoxon	70903,000
Statistiques de test	42462,000
Erreur standard	1778,499
Statistiques de test standardisées	3,534
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

P54. À l'extérieur de l'école, j'écris à la main (journal personnel, histoires, etc.). ] test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	540
U de Mann-Whitney	45178,000
W de Wilcoxon	73619,000
Statistiques de test	45178,000
Erreur standard	1764,128

P58. À l'extérieur de l'école, je lis sur un support numérique (tablette, téléphone, ordinateur, etc.). ] test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	538
U de Mann-Whitney	39424,000
W de Wilcoxon	67865,000
Statistiques de test	39424,000
Erreur standard	1752,862

Statistiques de test standardisées	2,125
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,034