Introduction

Dans le cadre du cours de *Didactique du français V : lecture et écriture de textes littéraires*, nous avons choisi de travailler sur cinq chansons québécoises portant sur l’identité. Précédemment, nous avons, dans notre dossier littéraire, exposé les raisons de notre choix par rapport à notre corpus ainsi que la pertinence des savoirs à enseigner. La séquence didactique, ici présentée, s’adresse à des élèves de quatrième secondaire en classe régulière. Elle pourrait très bien être réalisée à la fin de l’année, moment où les élèves ont acquis plusieurs compétences et notions à la suite de leurs apprentissages en cours d’année. Dans le présent document, nous présentons les activités choisies qui mèneront les élèves à lire et à écrire des chansons pour approfondir leur réflexion par rapport à leur identité. Dans un premier temps, nous présenterons un tableau faisant la synthèse des activités proposées, leur objectif spécifique et les savoirs qui y sont rattachés. Dans un deuxième temps, nous justifierons la progression des apprentissages ainsi que nos choix par rapport aux modalités des activités proposées.

Tableau des séances

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Description sommaire de l’activité | Objectif spécifique | Durée | Savoirs à enseigner |
| Cours  1 | * Écoute des 5 chansons : *En berne, Libérez-nous des Libéraux, Compter les morts, La grande bataille*  et *J’ai oublié*. Les élèves peuvent lire les paroles tout en écoutant les chansons. * Fiche critériée sur les caractéristiques de la chanson en équipe de 3 (comparer les textes fournis au début du cours). * Retour en plénière sur la fiche critériée. * Remettre aux élèves le cahier de lecture (contient des questions d’interprétation). | Connaitre les caractéristiques de la chanson en comparant les textes des chansons du corpus. | 25 minutes  20 minutes  30 minutes | * Caractéristiques de la chanson ; * Principes de base pour une bonne écoute. |
| Cours  2 | * Remue-méninges sur l’identité en faisant un réseau de concepts au tableau. * Rallye sur les divers sites Internet qui traitent de l’histoire du Québec. * Compléter ligne du temps sur les évènements marquants du Québec. * Retour en plénière : pourquoi avoir travaillé sur ces évènements ? Quelles conséquences ces évènements ont-ils eues sur l’identité québécoise ? Comment te sens-tu par rapport à ta propre identité ?   Devoir : écrire une courte chanson (environ 200 mots) sur son identité. | Connaitre les évènements marquants de l’histoire du Québec afin de voir que l’identité québécoise a évolué au cours des siècles. | 15 minutes  45 minutes  15 minutes | * Notion d’identité ; * Histoire du Québec (évènements qui ont marqué notre identité en tant que peuple québécois). |
| Cours  3 | * Ramasser la chanson écrite en devoir et les lire rapidement pour orienter son enseignement.   Ce cours est donné selon certaines étapes de l’enseignement explicite. Donner une feuille résumant les concepts enseignés.  **Modelage** :   * Analyse des figures de style présentes dans le texte *Libérez-nous des Libéraux* par l’enseignant. * Donner le nom des figures de style. * Les définir. * Expliquer les effets créés par la figure de style. * Comment comprendre le texte globalement grâce à ces figures de style.   Figures de style les plus importantes dans le texte analysé : assonance, allitération, métaphore et comparaison.  **Pratique** **guidée** :   * Analyse des figures de style dans le texte *En berne* par les élèves*.* * L’enseignant circule pour guider les élèves dans leur analyse. Il répond à leurs questions.   Devoir : intégrer des figures de style à la production initiale. | Utiliser des figures de style pour enrichir une chanson et créer des images mentales. | 35 minutes    40 minutes | * Figures de style ; * Éléments et règles de construction du texte poétique. |
| Cours  4 | Ce cours est donné selon certaines étapes de l’enseignement explicite. Donner une feuille résumant les concepts enseignés.  **Modelage**:   * Analyse des marques de modalité présentes dans le texte *Libérez-nous des Libéraux* par l’enseignant. * Nommer la marque de modalité. * La définir. * Expliquer l’effet créé par cette marque de modalité. * Comment comprendre le texte globalement grâce à ces marques de modalité. * Expliciter qui sont les destinataires et les destinateurs.   Marques de modalité les plus importantes dans le texte analysé : interpellation, vocabulaire connotatif et figures de style.  **Pratique** **guidée**:   * Analyse des marques de modalité dans le texte *En berne* par les élèves*.* * L’enseignant circule pour guider les élèves dans leur analyse. Il répond à leurs questions.   Devoir : intégrer des marques de modalité à la production initiale. | Utiliser les marques de modalité afin de s’affirmer dans l’écriture d’une chanson. | 25 minutes    50 minutes | * Modalisation ; * Éléments et règles de construction du texte poétique. |
| Cours  5 | * Explication du débat interprétatif (différences entre débat interprétatif et débat argumentatif). * Les questions du débat sont celles du cahier de lecture complété tout au long de la séquence (en devoir).   Entre autres, les questions suivantes seront discutées :   * + Dans *En berne,* à quelle époque le narrateur fait-il référence lorsqu’il évoque le Québec moderne ?   + Dans *Libérez-nous des Libéraux*, à qui s’adresse le destinateur ? * Synthèse des interprétations proposées lors du débat. * Explication de la consigne d’écriture pour la production finale. | Partager son interprétation par rapport à la question identitaire et être confronté à celle des autres dans le but d’enrichir sa compréhension des enjeux identitaires. | Toute la période. | * Caractéristiques du débat interprétatif ; * Prise de parole et écoute ; * Notions d’interprétation ; * Notion d’identité. |
| Cours  6 | * Expliquer la consigne d’écriture à nouveau. * Travail individuel sur la production initiale. * Les élèves s’assurent que leur texte est conforme aux caractéristiques de la chanson. * Regroupement en triade pour soumettre le texte aux pairs (atelier d’écriture). * Utilisation de la fiche critériée pour s’autoévaluer. * Les pairs soumettent leurs commentaires par rapport à la structure de la chanson. | Écrire une chanson selon les caractéristiques propres à ce genre afin de rendre compte de sa réflexion sur son identité. | 45 minutes  30 minutes | * Caractéristiques de la chanson ; * Figures de style ; * Marques de modalité ; * Situation de communication. |
| Cours  7 | * Remue-méninges sur la révision-correction. * Explication des attentes de l’enseignant par rapport à la révision-correction. * Réécriture selon les commentaires reçus lors de la dernière séance. * Révision-correction. * Remise de la production finale écrite au propre.   Période tampon si nécessaire. | Lire et écrire des chansons pour approfondir sa réflexion sur son identité. | 75 minutes | * Caractéristiques de la chanson ; * Figures de style ; * Marques de modalité ; * Situation de communication ; * Notions de révision-correction. |

Justification de la séquence didactique

Tout d’abord, notre séquence didactique se base sur une partie du modèle de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001). En effet, au début de la séquence, nous proposons aux élèves d’écrire une production initiale. Puis, nous travaillons sur des modules et nous terminons par une production finale. Cependant, nous n’avons pas complètement suivi ce modèle. En effet, nous avons omis la mise en situation. Ce choix peut être expliqué par le fait que nous énonçons les consignes de production seulement à la cinquième séance. Les élèves n’ont donc pas besoin de se représenter la situation de communication dès le début de la séquence didactique comme le recommandent Dolz, Noverraz et Schneuwly. La pertinence de la démarche de ces didacticiens sera expliquée plus loin dans le travail.

Par ailleurs, dans notre séquence, nous avons choisi de travailler toutes les compétences de la classe de français. Ainsi, les compétences *Lire et apprécier des textes variés*, *Communiquer oralement selon des modalités variées* et *Écrire des textes variés* (MELS, 2009) sont toutes travaillées lors de nos séances. De plus, l’articulation entre les composantes de la classe de français se traduit par des activités permettant de croiser lecture, écriture, oral et grammaire. En effet, chaque activité mène à la production finale, qui consiste à écrire une chanson. L’écoute et la lecture des textes de chansons sont travaillées pendant la première séance, puisque les élèves ont à lire les textes des chansons du corpus. L’enseignant peut alors travailler l’écoute, composante de la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*. Ce travail sur l’oral permet aux élèves d’acquérir une meilleure compréhension des textes et d’intégrer la notion de musicalité (ainsi que ses effets). Ensuite, dans les séances 3 et 4, la grammaire est abordée dans une moindre mesure grâce à l’enseignement explicite. L’enseignant, en présentant les figures de style et la modalité, permet aux élèves de voir que la syntaxe du texte, par exemple, peut être modifiée pour agrémenter le texte, mais aussi pour mieux imager les propos. Les interventions de l’enseignant permettent aussi de montrer aux élèves comment intégrer les notions de grammaire travaillées en classe dans leurs productions écrites. L’enseignement des séances 3 et 4 sert à la compétence *Écrire des textes variés*, car la tâche finale de la séquence didactique est d’écrire une chanson faisant état de sa réflexion par rapport à son identité. Finalement, lors de la production finale, les élèves se servent de tous les éléments acquis lors de la séquence, dont l’écoute de chansons, la lecture des textes et le travail sur la grammaire, pour amener les élèves à écrire un texte portant sur leur identité. Il est donc nécessaire de travailler ces différentes composantes pour que les élèves enrichissent leur compréhension de l’identité, de leur histoire et de leurs valeurs, car l’articulation « est conçu[e] comme une condition essentielle du développement des capacités discursives. » (Chartrand, 2006, p.23)

Dans la première séance, les élèves écoutent et lisent les paroles de cinq chansons portant sur l’identité. L’écoute et la lecture de ces chansons leur permettent de s’imprégner de l’atmosphère (mots, musique, interprétation) de celles-ci (Tremblay, 2012). À la suite de l’écoute, les élèves travaillent en équipe pour construire une fiche critériée. Nous avons choisi une approche par le genre puisqu’il s’agit d’un mégaoutil sémiotique qui permet d’acquérir de « puissants outils pour la compréhension et la production de ce genre » (Chartrand, 2008, p. 138). Le genre devient alors un outil de travail pour la classe de français et un outil de travail pour développer le langage (Chartrand, 2008). En travaillant le genre par la fiche critériée, nous amenons les élèves à réaliser qu’ils connaissent déjà certaines caractéristiques de la chanson. Cependant, ils ont chacun une expérience singulière par rapport à leurs « expériences des pratiques langagières relatives [à ce genre] » (Chartrand, 2008, p. 13).

La suite de la séquence est composée de modules de travail. Ceux-ci sont conçus afin de donner aux élèves des outils pour développer les compétences nécessaires à la production finale. Ils permettent de travailler sur les contenus essentiels ainsi que la mise en texte. Nous proposons aux élèves des activités et des moyens langagiers efficaces pour l’écriture de la chanson. Toutes les activités visent ultimement à améliorer la production finale.

La fiche critériée a pour but de lutter contre les inégalités scolaires. C’est en travaillant en équipe que les élèves peuvent comparer, observer et discuter des caractéristiques des chansons qu’ils ont écoutées. Tout ce travail permet, à la fin, d’avoir une représentation commune des caractéristiques de la chanson et d’être sur un pied d’égalité pour la production finale. Le retour en plénière est nécessaire à l’activité, car l’enseignant doit « négocier et arbitrer les constats des élèves » (Chartrand, 2008, p. 14) et didactiser les savoirs qu’ils ont acquis. Finalement, la fiche critériée est aussi pertinente puisqu’elle constitue un instrument collectif et individuel pour évaluer la maitrise du genre en production finale. La production d’une fiche critériée permet aussi d’atteindre l’objectif spécifique de la séance, soit de connaitre les caractéristiques de la chanson. Également, nous avons décidé de commencer notre séquence didactique en attaquant la macrostructure de la chanson (c’est-à-dire ses caractéristiques), car « l’idée commune est qu’un apprentissage doit ménager une progression du simple vers le complexe […] » (Delcambre, 1996, p. 68). C’est dans la première séance que l’enseignant remet le cahier de lecture. Nous avons pensé le donner dès le début de la séquence afin que les élèves puissent lentement développer leur pensée face à l’identité en complétant les questions qui s’y retrouvent. Ainsi, ils seront moins démunis face à la préparation du débat interprétatif de la cinquième séquence.

Dans la deuxième séance, l’enseignant propose une activité de remue-méninge par rapport à la question identitaire. Il est essentiel que les élèves aient une bonne représentation de ce qu’est l’identité puisque leur production finale portera sur ce thème. Le remue-méninge permet de « relie[r] le contenu aux connaissances et aux expériences des [élèves­] » (Extend, 2018). Ainsi, nous pouvons faire des liens entre ce que les élèves savent déjà et ce que nous voulons leur apprendre. Notre enseignement peut donc être adapté à notre classe. Toutes les informations recueillies lors du remue-méninge sont organisées en réseau de concepts. Celui-ci permet de « structurer les connaissances en cours d’enseignement » (Université Laval, 2018). Par la suite, les élèves sont invités à faire un rallye à travers diverses pages Internet portant sur les évènements qui ont marqué l’identité du peuple québécois. Ils devront ensuite compléter une ligne du temps comprenant les évènements les plus importants de l’histoire du Québec. Il est essentiel pour les élèves de comprendre les références extralinguistiques des chansons pour saisir le sens global de celles-ci. Les chansons travaillées en classe comportent de multiples références historiques. Pour les comprendre, « le texte doit être abordé en consacrant le temps nécessaire à l’explication des points d’histoire, de société et de culture » (Tremblay, 2012, p. 52). Nous avons choisi de faire un rallye sur Internet puisque l’intégration des TIC (technologies de l’information et des communications) permet de faire davantage d’apprentissages « signifiants » et d’améliorer le rapport aux savoirs. Également, l’utilisation des TIC en classe « peut ou non agir sur la motivation et favoriser la réussite » (Karsenti, 2003, p. 30). La ligne du temps utilisée par les élèves les encadre en leur fournissant un canevas chronologique des évènements marquants. Ils peuvent donc établir avec plus de facilité la succession des évènements (MELS, 2018). En faisant une ligne du temps et en discutant des enjeux liés aux évènements s’y retrouvant, les élèves seront à même de constater que l’identité du peuple québécois a évolué. Ce constat permet donc voir que le concept d’identité est propre à chacun. L’objectif spécifique, connaitre les évènements marquants de l’histoire du Québec afin de voir que l’identité québécoise a évolué au cours des siècles, sera donc, nous l’espérons, atteint. Le devoir, à la fin de cette séance, est de composer une chanson portant sur sa réflexion par rapport à son identité. Nous avons décidé de donner ce devoir afin que les élèves aient suffisamment de temps pour peaufiner leur réflexion. De plus, il s’agit de la production initiale de la séquence didactique. L’enseignant, grâce à cette production, pourra évaluer les compétences des élèves et ajuster son enseignement face aux difficultés relevées (Dolz-Mestre, Noverraz & Schneuwly, 2001). Le fait de réaliser cette écriture à la deuxième séance réduira la charge mentale associée à l’écriture, la révision-correction et la réécriture lors de la production finale.

Dans la troisième et la quatrième séance, l’enseignant utilise une partie de l’enseignement explicite pour faciliter la compréhension des chansons. « [Il] livre les clés de son propre processus de métacognition de sorte qu’il fournit explicitement des modèles à ses étudiants » (Boucher & Bouffard, 2015, p. 7) En d’autres mots, l’enseignant fait le modelage de l’analyse des figures de style et des marques de modalité afin de fournir un modèle métacognitif qui aidera les élèves à analyser, à leur tour, le texte *En berne*. Par la suite, les élèves, en équipe, feront une pratique guidée afin de réinvestir les savoirs acquis lors du modelage. Puisque l’enseignant circule pendant cette étape de la séance, il peut corriger les fausses conceptions, clarifier les interprétations et les malentendus (Boucher & Bouffard, 2015). Après chacune de ces deux séances, les élèves doivent faire une pratique autonome en devoir sur la notion acquise. La pratique autonome assure à l’enseignant que chaque élève maitrise adéquatement le nouveau savoir (Boucher & Bouffard, 2015). Ainsi, il s’assure que tous soient au même niveau de compréhension. L’enseignant doit aussi expliquer aux élèves qu’ils doivent bonifier leur production initiale à la fin de chaque séance. La production pas-à-pas permet de « décharger l’élève de certains problèmes langagiers qu’il doit habituellement gérer simultanément » (Dolz-Mestre, Noverraz & Schneuwly, 2001, p.10-11). Le fait d’échelonner la production de la chanson sur plusieurs périodes permet de décomposer la tâche pour la rendre plus simple. L’intégration de figures de style et de marques de modalité, dans la production initiale, permet aussi de réinvestir les connaissances acquises lors des troisième et quatrième séances, et par le fait, d’atteindre l’objectif spécifique aux séances, soit utiliser des figures de style pour enrichir une chanson et créer des images mentales (séance 3) et utiliser les marques de modalité afin de s’affirmer dans l’écriture d’une chanson (séance 4).

Dans la cinquième séance, l’enseignant explique ce qu’est un débat interprétatif en le mettant en opposition au débat argumentatif. Cette étape est nécessaire afin d’assurer une bonne compréhension des enjeux de l’activité. Nous avons décidé de faire un débat interprétatif afin que les élèves confrontent leurs interprétations (celles consignées dans le cahier de lecture), car « l’interprétation passe obligatoirement par une confrontation sociale qui lui confèrera sa légitimité » (Falardeau, 2003, p. 688). En se confrontant, les élèves parviennent à partager leur opinion par rapport à la question identitaire et sont confrontés à celle des autres. La synthèse de l’enseignant permet de faire un résumé des interprétations possibles des chansons étudiées. Les élèves peuvent donc enrichir leur compréhension des enjeux identitaires. L’objectif spécifique de la séance est donc atteint.

Dans la sixième séance, les élèves doivent d’abord travailler individuellement et, ensuite, en équipe sur leur chanson. Ils doivent se pencher sur la macrostructure de leur texte en s’assurant que leur chanson respecte les caractéristiques de la fiche critériée. Celle-ci a pour but de leur fournir un outil permettant l’autoévaluation portant sur la structure globale de leur chanson. Malgré le travail effectué à la maison, les élèves ont tout de même besoin de soutien dans leur réécriture, c’est pourquoi nous les ferons travailler en triade. Soumettre son texte à ses pairs permet de se faire une idée par rapport à la réception de son texte (Paradis, 2013) et ainsi le modifier à la lumière des commentaires reçus. En évaluant sa chanson en équipe, « le scripteur qui voit [son] texte soumis à un tel examen renforce son autonomie de correcteur de même que son apprentissage des notions et des règles […] » (Lecavalier, Chartrand & Lépine, 2016, p. 322). De plus, nous avons pensé séparer la réécriture du processus de révision-correction, car « moins le scripteur est expérimenté, plus les problèmes microstructurels risquent de lui faire perdre de vue les contraintes macrostructurelles » (Garcia-Debanc citée dans Roberge, 2008, p. 69). En d’autres mots, c’est en réservant une période spécifique pour la réécriture que les élèves pourront pleinement se concentrer sur la structure de leur chanson. Nous éliminons ainsi une partie de la charge cognitive associée à la révision-correction. L’objectif spécifique de la séance, écrire une chanson selon les caractéristiques propres à ce genre afin de rendre compte de sa réflexion sur son identité, sera finalement atteint puisque les élèves, grâce aux commentaires de leurs pairs, doivent améliorer leur production finale et produire une chanson de qualité.

Dans la septième séance, l’enseignant fait un remue-méninge sur la révision-correction pour les mêmes raisons qu’il l’a fait pour le concept d’identité. C’est lors de cette période que les élèves doivent remettre le propre de leur chanson. Il s’agit de la production finale qui clôture la séquence didactique. Elle permet aux élèves de mettre en œuvre les compétences acquises tout au long des modules. Elle permet aussi de mesurer les progrès et constitue, dans notre cas, une évaluation sommative (Dolz-Mestre, Noverraz & Schneuwly, 2001). Pendant cette séance, les élèves révisent et corrigent leur chanson individuellement, puis en équipe. Puisque Chartrand (2013) suggère que la lecture évaluative d’un texte requière beaucoup de ressources cognitives, nous avons décidé d’offrir un moment pour travailler en équipe sur l’aspect linguistique du texte. Ainsi, les scripteurs plus faibles auront une ressource extérieure pour effectuer une révision-correction efficace de leur texte. Nous avons aussi décidé de séparer la réécriture et la révision-correction sur deux séances afin de nous assurer d’une bonne distanciation par rapport à son texte. Chartrand (2013) propose d’ailleurs de « [l]aisser s’écouler du temps entre la mise en texte et la R-C [révision-correction] pour diminuer l’interférence entre le texte réel, le texte projeté et le texte demandé ». C’est pendant la séance 7 que les élèves travaillent sur la microstructure de leur texte puisqu’il serait illogique de travailler sur la langue avant d’avoir modifié la structure globale de la chanson. À la fin de la période, les élèves devraient être en mesure de remettre leur production finale afin qu’elle soit évaluée de façon sommative.

Nous avons choisi d’évaluer de façon sommative la production finale, car elle reflète bien les savoirs acquis lors de la séquence didactique. Nous évaluerons la chanson grâce aux critères de la fiche critériée élaborée lors de la première séance. Cet outil est, selon nous, le plus pertinent puisqu’élaboré par les élèves. Ceux-ci savent donc à quoi s’attendre quant à leur évaluation. Il est important d’évaluer ce qui a été enseigné lors de la séquence didactique. De plus, la fiche critériée permet d’évaluer la progression des apprentissages de chaque individu et non leur progression par rapport à une norme (Prince, 2011). L’évaluation sommative de la production écrite nous permet aussi de vérifier la qualité de notre enseignement. Selon les erreurs fréquentes que l’on retrouvera dans les copies des élèves, nous pourrons revoir notre planification de la séquence pour l’année suivante (Durand & Chouinard dans *La stratégie d’évaluation* de l’Université Laval, 2012).

Finalement, notre séquence didactique propose une articulation de l’ensemble des composantes de la classe de français. Elle permet de travailler également toutes les compétences prescrites par le Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur. Grâce à des modules de travail portant sur des réflexions et des découvertes, les élèves seront en mesure de mieux définir leur identité. Toutes ces activités les mènent, ultimement, à lire et à écrire des chansons pour approfondir leur réflexion sur leur identité. La séquence est particulièrement pertinente dans le sens où elle permet aux enseignants de transmettre la culture. Comme le mentionne Dumont dans ses écrits, la culture comporte une dimension identitaire. Selon le sociologue, « la découverte de soi n’est possible que par le jeu de la culture » (Dumont cité dans MELS, 2001). La séquence didactique proposée permet donc aux élèves d’apprendre à se connaitre grâce aux contenus culturels des chansons. Toutefois, nous pensons que la séquence aurait été plus complète si nous avions eu le temps de travailler en profondeur la mise en voix des chansons écrites par les élèves. Cette activité aurait particulièrement été appropriée pour des élèves en art dramatique. Également, nous aurions pu mettre davantage de l’avant la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*.

Bibliographie

Boucher, C. Bouffard, G. (2015). *L’enseignement explicite peut-il convenir au collégial?* Repéré à  <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/lenseignement_explicite_peut-il_convenir_au_collegial_presentation_dune_methode_denseignement_qui_a_fait_ses_preuves.pdf>

Chartrand, S.-G. (2006). L’apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d’écriture des élèves et des étudiants. *Didactique de l’écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivant*. Namur: Presses universitaires de Namur.

Chartrand, S.-G. (2008). Les genres de textes : point nodal de la programmation didactique en français. *Progression dans l’enseignement du français langue première du secondaire québécois, Québec français*, hors série, 11-14.

Chartrand, S-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, (2). Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/lepreuve-uniforme-de-francais-un-defi-de-taille-un-defi-pour-qui/comment-amener-les-eleves-a-relever-le-defi-de-lepreuve-en-le-trouvant-stimulant/enseigner-la-revision-correction-de-texte-du-primaire-au-collegial/>

Delcambre, I. (1996). Construire une séquence didactique autour d'un problème d'écriture: l'exemplification. *Pratiques,* n°92, 57-82.

Extend. (2018). Enseignant pour l’apprentissage. Repéré  à <https://extend.ecampusontario.ca/fr/enseignant-pour-lapprentissage-connaissances-prealables/>

<http://www.profweb.ca/publications/dossiers/la-pedagogie-active>

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. Revue des sciences de l’éducation, 29(3), 673–694. https:// doi.org/10.7202/011409ar

Karsenti, T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouches ?, *Vie pédagogique*, n°127, 27-31.

Lecavalier, J., Chartrand, S.-G. & Lépine, F. (2016). La révision-correction de textes en classe : un temps fort de l’activité grammaticale. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe.* Montréal, Québec : ERPI Éducation.

Martinet, M.-A., Raymond, D. & Gauthier, C. (2001). La formation à l’enseignement. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\_web/documents/reseau/formation\_titularisation/formation\_enseignement\_orientations\_EN.pdf

Ministère de l’Éducation du Loisir et des Sports. (2009). Programme de formation de l’école québécoise : Français, langue d’enseignement. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\_web/documents/dpse/formation\_jeunes/PFEQ\_FrancaisLangueEnseignement.pdf

Paradis, H. (2013). La réécriture. *Correspondance*, 18 (3), 12-14.

Prince, M. (2011). La réécriture accompagnée: une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale. Repéré à <http://www.mag-conseil.com/michele/Fiche%20criteriee_et_criteres.pdf>

Roberge, J. (2008). Rendre plus efficace la correction des rédactions. Repéré à https://cdc.qc.ca/parea/786948\_roberge\_correction\_andre\_laurendeau\_PAREA\_2008.pdf

Tremblay, O. (2012). La chanson pour travailler l’oral et l’écrit en classe de français. *Québec français, (165),* 51-53.

Université Laval. (2018). Cartes conceptuelles. Repéré à <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/cartes-conceptuelles>

Université Laval. (2018). La stratégie d’évaluation. Repéré à https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/la-strategie-d-evaluation

Annexe I

Consigne d’écriture de la production finale

À la suite de l’écoute du corpus de chansons portant sur l’identité québécoise, vous devrez, en tant que compositeur et artiste reconnu mondialement, écrire une chanson d’une longueur de 200 mots qui fera suite à votre réflexion sur votre identité. Cette chanson sera interprétée lors d’un concert-bénéfice. Votre chanson devra comporter des figures de style et des marques de modalité afin que votre public s’image bien votre propos et qu’il sente qu’il s’agit bel et bien de votre oeuvre. Votre mise au propre devra être rédigée à l’encre bleue ou noire à interligne double dans le cahier prévu à cet effet.

Annexe II

|  |  |
| --- | --- |
| **Caractéristiques génériques** | **Points (/20)** |
| **Communicationnelles:**  L’élève transmet sa réflexion sur sa propre identité (2);  L’élève est présent dans son texte (énonciateur) (1);  L’élève s’adresse à un public québécois (destinataire) (1). | (/4) |
| **Discursives:**  Thème de l’identité est respecté (2);  Respect de la forme de la chanson (vers et strophes) (2). | (/4) |
| **Linguistiques:**  Vocabulaire varié et expressif (1);  La modalité et ses marques sont présentes (3);  Les figures de style sont présentes et bien intégrées au texte (3). | (/7) |
| **Respect des normes et des règles de la langue**  Nombre de mots est respecté (180-220 mots) (1);  Cohérence textuelle: référent, système énonciatif, cohérence verbale (harmonisation des  temps verbaux), non-contradiction interne et externe.  Vocabulaire et combinatoire lexicale  Syntaxe  Ponctuation  Orthographe. | (/5)  0,2 points par erreur |