



LE NIVEAU **AVANCÉ**

UN TOURNANT QUI

s'écrit

LE TOUR DE LIRE

GRUPE D'ALPHABÉTISATION POPULAIRE

Le Tour de lire remercie le Secrétariat national à l'alphabétisation et le Syndicat des professionnelles/els du gouvernement du Québec (SPGQ) pour leur contribution financière.

Collaboration à la recherche :

**Gaétan Allard
Hélène Charles
Michèle David
Thomas Kearns**

Conception graphique et mise en pages :

Oblique éditrices

Impression de la page couverture :

Imprimerie Filigrane

**Dépôt légal - 3^e trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec**

ISBN 2-9801866-3-5

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	5
<i>CHAPITRE 1</i> LE NIVEAU AVANCÉ	9
<i>CHAPITRE 2</i> LECTURE	13
<i>CHAPITRE 3</i> ÉCRITURE	21
<i>CHAPITRE 4</i> DÉCOUVERTE DES NOTIONS	29
<i>CHAPITRE 5</i> CONTENU POUR LE NIVEAU AVANCÉ	37
VOCABULAIRE	40
VERBE	48
GENRE	60
NOMBRE	63
FONCTION DES MOTS	65
TYPES DE PHRASES	68
DÉTERMINANTS	72
TRAIT D'UNION	75
AU-DELÀ DE LA MÉTHODE	83

Qu'est-ce que lire ? Qu'est-ce qu'écrire ?

Nous avons choisi de présenter notre document au moyen de ces deux questions fondamentales quand on intervient en apprentissage de la lecture et de l'écriture. On se doit en effet d'y réfléchir, de se faire une idée, car c'est l'idée qu'on s'en fera qui guidera nos choix pédagogiques.

En tentant de répondre à ces questions, nous voulons simplement partager avec vous l'état de notre réflexion à ce jour. De plus cela permet de mieux faire comprendre nos choix en alphabétisation.

L'idée qu'on se fait de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est le fruit d'une réflexion individuelle et collective. Elle s'élabore collectivement dans des cadres de formation ou d'intervention en alphabétisation. Une équipe de formatrices¹ dans un groupe d'alphabétisation populaire peut constituer par exemple un noyau de réflexion.

Aux lectures et aux échanges s'ajoute l'expérience des formatrices, non seulement comme formatrices, mais également comme apprenantes, comme lectrices et comme écrivaines. Cette part d'engagement est une riche contribution de l'intuition, de la sensibilité et de la mémoire et occupe une place de première importance dans cette réflexion.

Au fil des années, nos convictions se sont dessinées et se sont actualisées petit à petit dans des choix que nous avons faits dans tous les secteurs de la pédagogie. Au début, l'équipe du *Tour de lire* avait fixé ses choix pédagogiques autour de la pédagogie du projet en utilisant un peu à tâtons différentes méthodes. Chaque formatrice faisait ses expériences sans cohésion avec les autres formatrices de l'équipe et avec un matériel hétéroclite.

Cette cohésion est pourtant nécessaire afin que les apprenants² ne se sentent pas dépaysés lors d'un changement de niveau. Les formatrices peuvent désormais offrir un cadre clair d'apprentissage et ainsi susciter la confiance des apprenants en la démarche. Les progrès des apprenants se vérifient plus concrètement.

En 1986, nous avons donc fixé notre choix sur la méthode phonétique mais avec une certaine rigidité. L'expérience et la réflexion ont restitué à cette méthode une place plus juste dans une perspective plus large. La méthode phonétique, jumelée à la méthode globale, a été utilisée avec plus de souplesse. Les deux se complètent très bien et augmentent la qualité de l'apprentissage. Notre questionnement a con-

-
1. Les groupes d'alphabétisation populaire comptent une très forte majorité de travailleuses. Afin de refléter cette réalité, nous utilisons le féminin (qui désigne également les personnes de sexe masculin).
 2. La forme masculine désigne également les personnes de sexe féminin.

tinué et nous a amenées à explorer de nouvelles voies. Des formations, des lectures et même des intuitions et des rencontres nous ont rapprochées de l'apprentissage de l'abstraction et du *Whole langage*.¹ Elles sont venues alimenter nos réflexions et élargir nos connaissances sur le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La pratique a été enrichie petit à petit.

Rappelons que notre conception de la lecture et de l'écriture, dont nous allons brièvement vous faire part, est en constante évolution. Nous croyons en l'importance d'une réflexion continue et renouvelée sur notre pratique. Elle constitue une sorte de garde-fou contre l'inertie.

Lire et écrire sont deux activités intelligentes. Certaines opérations dans le processus sont du domaine des habiletés motrices. La mobilité de l'oeil et la dextérité fine en sont des exemples. Grâce à l'expérience répétée sur un matériel régi par le même ensemble de règles, ces habiletés motrices se développent au point de devenir des réflexes. Elles sont représentatives du côté plus technique de la lecture et de l'écriture, côté qui nous préoccupera peu dans le présent exercice. Les autres opérations du processus tant en lecture qu'en écriture, qui sont du domaine des habiletés intellectuelles, sont ici le point de mire puisqu'elles reflètent ce que sont la lecture et l'écriture.

Ces habiletés intellectuelles reflètent le degré et la qualité de l'implication de la personne dans l'action. Cette implication est nécessaire puisque dans les deux activités, la lecture et l'écriture, la personne doit donner un sens.

La personne impliquée dans l'une ou l'autre de ces deux activités l'est de toute sa personne. C'est une implication globale qui met en jeu autant ses connaissances et ses expériences de vie que ses valeurs ou sa sensibilité. Tout cela contribue à donner un sens à un contenu. La personne est donc engagée dans les deux activités.

Ceci dit, la méthode, l'approche et le matériel sont choisis en fonction de la place reconnue aux apprenants. Ils doivent favoriser l'implication et respecter les apprenants dans ce qu'ils sont et connaissent. Par exemple, la formatrice soumet son texte à plusieurs questions : à qui s'adresse-t-il ? à quelle fin sert-il ? sa forme est-elle adaptée ? le message est-il clair ? est-il bien structuré ? le sujet est-il accessible ? Passer un texte à une telle analyse, c'est simplement s'assurer que le texte parle d'un sujet accessible, traduit dans des mots familiers, structuré simplement et présenté dans une graphie adaptée au niveau. Ce sont quelques règles simples mais d'une grande importance qui se joignent à celle non moins importante d'une progression des contenus des textes, qui vont du concret vers l'abstrait. Mentionnons que nous pensons ici davantage au niveau de difficulté et d'accessibilité qu'à la substance plus ou moins abstraite d'un mot. L'acte de lire déclenche la création

1. McCORMICK CALKINS, L.. *The art of teaching writing*. Portsmouth, Heinemann, 1986.
WILSON, Nancy. *Through Teaches'Eyes*. Portsmouth, Heinemann, 1986.

d'images et par le fait même d'idées. Si ce déclenchement n'a pas lieu, l'apprenant n'a pas d'emprise pour s'appropriier le texte et pour lui donner un sens. Il risque par le fait même de croire que la lecture est une simple tâche de décodage.

Certes le code joue un rôle. L'apprenant, le lecteur y trouve les indices nécessaires à l'anticipation, opération par laquelle il n'est plus nécessaire de décoder syllabe par syllabe. C'est elle qui permet au sens de guider la lecture. Ce n'est que lorsque l'apprenant est placé dans un contexte favorable à ce recours qu'il peut saisir la lecture comme une affaire de sens. Par l'anticipation, l'apprenant s'implique intellectuellement dans la tâche.

L'écriture est doublement exigeante. D'une part il y a le fond qui est l'idée, la substance, et d'autre part il y a la forme qui est l'encodage. Ce dernier rend l'idée claire et permet la lecture du message. La personne qui écrit est responsable du contenu, de son développement puis de son écriture.

La tâche d'encodage est très exigeante. Dans un souci d'universalité et de diffusion, elle est soumise à une somme importante de conventions langagières : les règles orthographiques et grammaticales, la ponctuation et la structure. L'auteur est donc responsable de la clarté du message, c'est-à-dire du choix des mots qui circonscrivent le sujet et de la suite logique des idées et doit fournir tous les éléments nécessaires à la compréhension. L'exécution de toutes ces tâches requiert de l'expérience, qui s'acquiert petit à petit. Dans ce sens, nous misons sur l'addition des expériences variées pour développer les compétences et les habiletés nécessaires à l'écriture. *Écrire, c'est également faire des choix de graphies, c'est questionner en vue des accords. C'est aussi et beaucoup faire intervenir son imagination, ses émotions et ses connaissances. On peut dire qu'écrire est en quelque sorte une activité généreuse. L'écrivain donne en mettant sur papier le fruit de sa pensée.*

À partir de notre conception de la lecture et de l'écriture, nous avons fait des choix qui allaient permettre l'implication des apprenants dès le début des apprentissages, c'est-à-dire que nous les interpellons intellectuellement dans leur capacité à analyser, à raisonner logiquement et à déduire. Nous voulons aussi faire appel à leur capacité créative, à leur goût de l'expérience et de la découverte. Bref ils sont interpellés dans leur goût d'apprendre dans un contexte qui est dynamique grâce à leur adhésion, qui est riche grâce à leurs expériences.

LE NIVEAU AVANCÉ

Chacun des trois niveaux d'apprentissage en alphabétisation a son importance propre. Le niveau avancé l'est, pour sa part, par le fait qu'il boucle la démarche. Il devient pour certains apprenants l'étape charnière ouvrant la voie aux études pré-secondaires, ou pour d'autres, l'étape finale vers l'autonomie. Par ce fait il doit permettre aux apprenants de faire une bonne synthèse de l'ensemble des apprentissages faits tout au long de la démarche. Cette synthèse s'actualise principalement dans l'écriture autonome qui devient le coeur de l'apprentissage au niveau avancé.

En éducation, un des plus grands défis à relever est sans doute celui de transférer les apprentissages. Or, si les apprenants peuvent utiliser l'écriture et la lecture en dehors des moments de formation avec la même efficacité et développer leur habileté de fois en fois, nous pouvons considérer que le défi a été relevé.

Au niveau avancé, la préoccupation en regard du transfert des apprentissages est toujours présente. La méthode autant que les moyens et l'environnement servent à faire de la lecture et de l'écriture des activités intégrées à la vie de tous les jours. Comme nous sommes à l'étape finale de la démarche d'alphabétisation, les compétences doivent être développées de telle sorte que les apprenants atteignent une autonomie suffisante. Nous entendons par là qu'ils soient capables de lire tout ce qui leur arrive par courrier, un article au choix dans un journal ou un roman simple.

En écriture, les apprenants doivent être capables de rédiger un texte lisible par un pair et démontrer ainsi leur capacité d'utiliser tout ce qu'ils ont appris. Ils seront capables d'écrire une lettre, de rédiger un résumé de texte, d'écrire un message, de remplir un formulaire, de faire le récit d'un événement de façon autonome. Les apprenants seront capables d'utiliser un dictionnaire, une grammaire simple et le Bescherelle avec assez d'aisance.

En bref, les apprenants doivent être, en fin de démarche, capables de répondre à leur propres besoins en lecture et en écriture. Nous croyons que la capacité de transfert des apprentissages témoigne de l'autonomie et, à l'inverse, l'autonomie dans la pratique de la lecture et de l'écriture témoigne de la capacité de transfert. Cette capacité de transfert est vérifiable pour l'écriture dans leurs productions personnelles, et pour la lecture dans leur façon de rendre compte d'une lecture.

Un groupe de niveau avancé est composé de personnes nouvellement inscrites et de personnes en poursuite de démarche d'alphabétisation. Les nouvelles personnes ont besoin de temps pour s'intégrer et s'adapter avant de passer à un réel engagement dans leur apprentissage. C'est une étape que tout apprenant traverse en plus ou moins de temps et avec plus ou moins de difficultés. La qualité de l'animation, des rapports, la clarté du cadre de formation et le temps sont autant de facteurs pour pallier les besoins d'intégration et d'adaptation.

Les apprenants qui composent un groupe de niveau avancé ont, à leur actif, une somme considérable de connaissances de toutes sortes en lecture et en écriture. Mais nous observons qu'il existe un déséquilibre entre les connaissances apprises et la capacité de les appliquer principalement en écriture. Par exemple, les apprenants connaissent le pluriel mais ne l'appliquent pas. En lecture, ils arrivent cependant à une certaine maturité.

Comment expliquer ce déséquilibre ? Les apprentissages faits jusqu'à ce jour ont été principalement réinvestis dans la lecture. La lecture n'exige pas nécessairement de connaître les règles grammaticales ou orthographiques; elle demande plutôt aux apprenants de donner un sens à un texte en s'appuyant sur les conventions apprises (son/graphie). Mais il en est autrement pour l'écriture. L'encodage exige le recours aux codes orthographique et grammatical. Un nombre considérable de règles régit ces codes. Or, avant le niveau avancé, les apprenants ont investi davantage en lecture qu'en écriture. Ils n'ont que très peu de pratique en application de règles. Au niveau intermédiaire, certaines bases de la pratique de l'écriture ont été jetées par le biais des concepts de base. Mais rappelons que l'objectif en écriture au niveau intermédiaire se limite à la capacité d'écrire une phrase simple de façon autonome.

Le rétablissement de l'équilibre constitue le cœur du travail. Nous insistons donc sur la nécessité de travailler l'écriture autonome et de faire la synthèse de l'ensemble des acquisitions. Tout cela compose une base solide, durable et nécessaire à la poursuite d'études.

Pour rétablir l'équilibre, les apprenants sont appelés à investir en écriture tout ce qui leur a servi en lecture, et cela, dans un contexte d'écriture autonome. En contexte d'écriture, la formatrice cible les notions qu'elle juge opportunes de voir en prenant bien soin de respecter une progression.

Le recours fréquent à l'écriture autonome offre plusieurs occasions de réinvestir les apprentissages déjà faits. Par l'expérience, les apprenants sont tenus de faire les liens entre les différents éléments du code et leur organisation. La logique qui existe dans la grammaire est reconnue dans l'application.

Nous vous rappelons également que, par la pratique de l'écriture autonome, les apprenants se donnent à eux-mêmes des contextes signifiants qui suscitent chez eux le besoin et la curiosité de comprendre, l'intérêt et la motivation d'apprendre. La gratification qu'ils retirent d'une production personnelle autonome génère un sentiment de fierté très stimulant ... qui leur permet de continuer par eux-mêmes.

LECTURE

Quand un apprenant s'intègre dans un groupe de niveau avancé, il a les compétences nécessaires à la lecture. C'est un critère au classement. Mais son expérience de lecture est tout de même limitée. C'est sur l'enrichissement de cette expérience que porte le travail au niveau avancé. Plus précisément, le passage au niveau avancé doit permettre d'aborder un texte qui exige un deuxième niveau de lecture. *Le petit Prince* est un exemple d'écrit qui permet deux niveaux de compréhension en lecture. À cet objectif de travail s'ajoute celui d'intéresser et de stimuler les apprenants à la lecture.

Le premier objectif concerne donc le raffinement des compétences de base acquises. Elles passent à un niveau plus abstrait d'utilisation. La compréhension exige une plus grande analyse. Les éléments de contenu se fondent de plus en plus sur l'implicite et de moins en moins sur l'explicite. C'est le passage du concret vers l'abstrait.

Les textes auxquels les apprenants sont confrontés donnent lieu à une réflexion sur la pensée de l'auteur. L'analyse requise pour leur compréhension se développe progressivement grâce aux exigences graduées de la formatrice en regard des textes utilisés en atelier.

Ce ne sont pas seulement les expériences en lecture qui favorisent l'atteinte de ce nouvel objectif. Quand on parle d'un contenu d'apprentissage, on ne parle pas d'éléments détachés, bien au contraire, on parle d'éléments complémentaires, qui s'imbriquent l'un dans l'autre et s'enrichissent l'un et l'autre. Ainsi, les apprentissages faits au niveau du vocabulaire, par la réflexion qu'ils suscitent et par les notions spécifiques abordées, sont mis à contribution dans des lectures plus abstraites. La compréhension est plus large, plus aiguisée. Nous pensons à des notions comme le sens figuré des mots, aux homophones ou même à la famille des mots. En fait, tous les apprentissages notionnels contribuent à leur façon à développer la capacité de compréhension.

Les moyens

Le niveau avancé prépare à une pratique autonome capable de répondre aux besoins courants des apprenants en lecture et en écriture.

En cours de formation, les apprenants du niveau avancé lisent des articles de journaux dans leur version originale contrairement aux versions adaptées qu'ils ont lues au niveau intermédiaire. Ils sont initiés à la poésie par le biais de chansons ou de poèmes. Ils lisent des romans de leur choix. Ils consultent des livres de connaissances générales et, de ce fait, sont confrontés à des textes informatifs.

Avec ces lectures, ils font l'expérience de différents types d'écrits et exercent leur capacité de faire une lecture de deuxième niveau. En plus, comme ils sont en contact avec des écrits officiels (publications, journaux ...), une démythification des écrits en général s'opère. Le fait de toucher à une diversité de textes favorise, pour certains, leur intégration à la vie de tous les jours. Il réussit peut-être, pour d'autres, à éveiller leur intérêt pour un type particulier d'écrits. Les limites s'estompent.

Cela dit, le travail n'est pas achevé. De façon générale, les apprenants n'ont pas les moyens de se payer des livres. Encore faut-il qu'ils se sentent à l'aise d'entrer chez un libraire. Reste donc à développer l'accès aux bibliothèques.

Certaines étapes restent à franchir pour que les apprenants accèdent aux bibliothèques. Ils doivent acquérir de l'assurance quant à leur capacité de lecture, à leur appropriation du "livre" et à leur façon de choisir un livre. Finalement les lieux mêmes de la bibliothèque doivent être approchés. Alors les apprenants seront plus aptes à devenir des utilisateurs de la bibliothèque de quartier, donc à faire de la lecture un loisir.

Comment arriver à bâtir ce pont entre le lieu d'apprentissage et la bibliothèque ? Certaines acquisitions se font en atelier. Les différentes lectures et l'analyse qui les accompagne développent la confiance en leur capacité de lecture.

Quant à la façon de choisir un livre et l'approche de la bibliothèque, le *Tour de lire* a reçu un support qui, avec le recul, apparaît indispensable. La bibliothèque Maisonneuve (bibliothèque du quartier) est venue au *Tour de lire*.¹ Avoir une bibliothèque sur les lieux de formation est une chose. En avoir une dont les livres sont régulièrement renouvelés, voilà un atout important pour des apprenants qui ne se connaissent pas encore des goûts particuliers en lecture. Il n'en fallait pas plus pour que les idées sur l'exploitation de ce projet foisonnent.

En bref, nous exposons l'expérience qui a été vécue sur une année de formation et les suites que nous envisageons, mais qui n'ont pas encore été expérimentées.

Un coin bibliothèque a été aménagé à la portée des apprenants et bien à la vue. Les apprenants ont été informés du projet. Très rapidement, certains ont emprunté un livre. Les formatrices, pour leur part, se sont livrées à un travail complémentaire qui, en plus de soutenir les premiers utilisateurs, allait stimuler les moins volontaires. Il s'agissait, en atelier, d'interpeller les utilisateurs de la bibliothèque sur leur expérience et d'en faire une préoccupation courante d'atelier. Les formatrices ont développé une sorte de grille pour les guider dans l'orientation que devait prendre l'interpellation.

1. Cette collaboration a été développée dans le cadre d'un volet du programme en alphabétisation de la Ville de Montréal.

Guidé par la formatrice, l'apprenant parle du livre qu'il a emprunté. La formatrice s'assure d'aborder les points suivants :

- . le sujet;
- . le titre et l'auteur;
- . ce qui l'a décidé à choisir ce livre : le sujet, les illustrations, la grosseur du caractère ...
- . ce qu'il a aimé;
- . ce qu'il n'a pas aimé;
- . ce qui a fait problème : nouveaux mots, la grosseur du caractère, la construction des phrases ...
- . ce qu'il a appris de nouveau.

Finalement, l'apprenant peut faire un petit résumé oral et peut recommander ou non la lecture du livre.

Cette pratique orale fournit un modèle du type d'interrogation qui peut se faire sur un livre et prépare à une exécution par écrit.

Dans un premier temps, cette forme d'évaluation se fait oralement en individuel ou en groupe. La formule en groupe peut stimuler ceux qui n'ont pas encore utilisé la bibliothèque. Puis, on peut passer à l'expérience écrite à l'aide de ce que nous avons appelé la "Fiche de lecture". Cette fiche rassemble dans une forme simple et aérée l'ensemble des préoccupations mentionnées plus haut. En plus de fournir un modèle de questionnement, elle permet de développer le sens critique. Cette fiche doit être utilisée avec discernement et de façon épisodique. Il s'agit d'éviter de promouvoir la lecture comme un exercice de résumé, un acte formel axé sur l'information à déchiffrer au détriment du dialogue ouvert avec le texte, du plaisir de l'informel, du "bouquinage". Vous en trouverez un exemple à la page suivante.

NOM : _____

DATE : _____

FICHE DE LECTURE

Quel genre de livre as-tu lu ?

(livre sur la santé, sur les sports, sur la nature, sur un pays, sur le bricolage, sur la religion, un roman, une bande dessinée.)

Titre : _____

Auteur : _____

Pourquoi l'as-tu choisi ? (le sujet, les photos, l'écriture.)

As-tu lu tout le livre ou juste une partie ? Laquelle ?

As-tu eu besoin de chercher souvent des mots dans le dictionnaire ?

As-tu eu de la misère à lire ? _____

As-tu eu besoin de relire les phrases ? _____

L'écriture est-elle assez grosse ? _____

Comment sont les photos ou les dessins s'il y en avait ? _____

Y a-t-il trop de phrases dans une page ? _____

As-tu compris ce que l'auteur a voulu dire ? _____

As-tu appris des choses ? Peux-tu donner un exemple ?

As-tu eu du plaisir en lisant le livre ? _____

En as-tu parlé à quelqu'un ? _____

As-tu envie de recommander ce livre ? Pourquoi ?

Cette fiche est simple et ne requiert que peu au plan de l'écriture. Elle a été conçue pour un groupe qui en est à sa première année au niveau avancé. Elle pourrait donc être développée en augmentant le niveau d'exigence. Par exemple on peut demander de faire un résumé de ladite lecture ou encore d'élaborer un peu son opinion sur la pensée de l'auteur.

L'apprenant sait ce qu'il développe en faisant cet exercice. La formatrice l'en a informé. Il apprend à développer son sens critique des livres. Il apprend à définir ses goûts en lecture. Il pratique le résumé. Il apprend à observer un livre pour reconnaître sa structure. Finalement, il sait que ces informations serviront à la bibliothécaire qui, à la lumière de celles-ci, réalignera son tir lors du renouvellement des livres de la bibliothèque.

On peut dire que l'expérience a été concluante. Peu de temps après le début du projet, une sorte de magie s'est opérée. Un nombre impressionnant d'apprenants empruntaient des livres. On en entendait recommander un livre ou passer des commentaires sur un livre, et cela de façon informelle (à la pause-café ou à l'arrivée).

Un autre volet a été ajouté au projet initial. Il est issu de l'intérêt de la bibliothécaire à rencontrer les apprenants. Elle est donc venue régulièrement. Sa simplicité, sa disponibilité et son intérêt ont rendu la bibliothèque encore plus vivante. Elle questionnait les formatrices autant que les apprenants sur des sujets de lecture, des types de livres et des goûts. Une place plus grande était accordée à la lecture.

Ce chemin est parcouru. Il reste néanmoins la dernière étape à réaliser, dont le préalable est sans contredit d'avoir un volume raisonnable de livres variés et renouvelés sur les lieux mêmes d'apprentissage. Le plan est tracé mais il n'a pas été réalisé. Il s'agit de familiariser les apprenants avec la bibliothèque du quartier (lieux - personnel - services). Nous pensons qu'une simple visite est insuffisante. L'expérience passée l'a démontré. Nous pensons que, si les apprenants reconnaissent une personne/employée de la bibliothèque, ils se sentiront davantage en pays de connaissance et donc davantage sécurisés. Les apprenants rencontreront donc une employée de la bibliothèque, la plus susceptible de les aider au besoin. Cette rencontre se fera au *Tour de lire*. Puis le groupe participera à une visite guidée de la bibliothèque dirigée par cette même personne. Cette démarche faite, le groupe pourra inscrire dans son fonctionnement/atelier une visite régulière à la bibliothèque. Certains saisiront peut-être l'occasion de devenir membre. Ces visites successives les familiariseront davantage avec le fonctionnement, l'atmosphère et les lieux. Ce qui est important pour le succès de cette démarche, c'est d'y aller progressivement. Une belle collaboration avec la bibliothèque locale est un atout de plus.

ÉCRITURE

L'introduction du présent document a tracé les lignes directrices de notre conception de l'écriture. Ici, nous abordons les moyens adaptés à celle-ci.

Le succès d'un apprentissage est tributaire du niveau d'implication et de responsabilité de l'apprenant face à la tâche. Cette notion n'est plus à démontrer. Nous n'avons plus à faire la preuve de son importance dans une démarche d'apprentissage, mais nous avons à en tenir compte.

Les apprenants qui abordent une démarche ignorent la pertinence de cette notion, voire même son existence. On pourrait toujours les en informer par un exposé magistral, mais nous doutons beaucoup de l'efficacité de ce procédé. Nous misons davantage sur l'expérience. Notre méthode pédagogique doit donc favoriser l'expérimentation et la découverte.

Cependant la formatrice doit avoir le souci de rappeler aux apprenants la responsabilité que chacun assume dans son apprentissage. Il est nécessaire de relever le rôle que jouent la méthode et les moyens et, de plus, de porter à leur attention que leur propre volonté d'implication est déterminante. Cette réflexion peut se faire lorsque le progrès peut être vérifiable et constitue une preuve qui alimente la réflexion. La responsabilité et l'implication volontaire dans une démarche d'apprentissage sont souvent difficiles à réaliser, principalement parce que les apprenants doutent de leur capacité d'apprendre. La plus grande preuve de la capacité d'apprendre est sûrement l'expérience vécue.

La méthode, appuyée de moyens adaptés, devra susciter l'implication et la responsabilité afin que se réalise au mieux l'apprentissage, en l'occurrence l'écriture. Une telle méthode favorise une formation plus globale. Elle n'a pas pour effet une simple accumulation de notions : elle développe plutôt les habiletés intellectuelles et entraîne l'intégration de nouvelles notions.

Comme il est question de l'apprentissage de l'écriture, le moyen d'apprentissage privilégié sera la pratique de l'écriture autonome. Nous pensons, et les récentes recherches et expériences le démontrent, qu'il est non seulement possible mais souhaitable d'apprendre à écrire en écrivant. Cela a l'avantage de placer les apprenants dans un contexte où les besoins se manifestent. C'est à ce moment qu'il est possible d'y répondre. L'écriture autonome est un moyen qui permet à la fois un engagement de tous les instants de l'apprenant et l'émergence de ses besoins.

Toutefois l'écriture autonome n'est pas le seul lieu où les apprenants sont appelés à s'impliquer. L'approche de découverte des notions exige également l'implication. Nous y reviendrons plus loin.

Les acquis des personnes formant un groupe avancé sont suffisants pour pratiquer l'écriture autonome. Mentionnons que les apprenants qui viennent du niveau

intermédiaire l'ont déjà expérimentée, quoique sommairement. Il s'agit pour eux de mettre à contribution leur connaissance de la langue, de l'écrit (par les lectures passées) et de graphies de sons dans un contexte global d'écriture. Nous convenons que c'est insuffisant. Il faut mentionner que les expériences en écriture autonome sont accompagnées de la découverte d'outils de référence et de leur utilisation (dictionnaire, Bescherelle, grammaire construite au fil des apprentissages). Elles sont accompagnées également de découverte de notions.

L'écriture autonome et l'approche par la découverte des notions forment le tandem des moyens privilégiés pour favoriser l'implication, le développement de l'analyse et l'apprentissage.

Quant au "modèle scripteur", il est un outil qui permet d'amorcer l'écriture autonome. Nous en avons fait état dans le document qui traite du niveau intermédiaire. Nous le reprenons ici pour les lecteurs qui n'ont pas consulté ce dernier.

Avant d'enclencher les expériences en écriture autonome, les apprenants ont besoin de démythifier la tâche. Ils doivent savoir que tout processus d'écriture part d'un brouillon. En conséquence, tout écrit exige une étape de correction. On peut leur expliquer, par exemple, la démarche poursuivie par un écrivain. Ou encore comment on procède pour écrire des lettres officielles dans un organisme. Une foule d'exemples peuvent venir illustrer le fait que tout écrit n'est pas le fruit d'un premier jet, sauf des écrits personnels comme un journal intime. Mais ce qui nous semble le moyen le plus efficace pour y arriver, ou à tout le moins pour amorcer concrètement une démythification, c'est l'activité appelée "modèle scripteur"¹ qui est tirée de la méthode pédagogique *Whole langage* ou "Langage intégré".

Elle se déroule de la façon suivante : lors d'un atelier, les apprenants se consultent pour définir un sujet - ils le soumettent à la formatrice - et celle-ci doit, devant les apprenants et de façon spontanée, écrire sur ce sujet (ce peut être une histoire, une lettre). Pendant qu'elle écrit, la formatrice doit penser tout haut : lister quelques idées à développer, entreprendre l'écriture avec l'hésitation que cela peut impliquer au cours de l'écriture, s'interroger sur les idées et leur suite, poser les questions d'accords, d'orthographe, de vocabulaire; elle doit biffer et se reprendre quand elle se rend compte d'une erreur, dire qu'elle cherchera l'orthographe de tel mot dans le dictionnaire.

Il s'agit en fait de rendre visible l'ensemble des opérations intellectuelles comprises dans la tâche d'écrire et l'aspect communication du contenu. C'est rendre compte qu'écrire n'est pas affaire de perfection dès le premier jet. C'est un travail qui demande un questionnement, une recherche, une autocorrection et/ou une

1. BOUDREAU, Guy. *Écriture: l'enseignant comme modèle scripteur*, texte produit à titre de rapport préliminaire à la suite d'une expérience poursuivie à l'école Le Tremplin (Richmond) de la Commission Scolaire Morilac, 1990.

correction par une autre personne. La formatrice doit donc illustrer dans l'action ce qu'est écrire, donc anticiper et se questionner à voix haute. Si, par exemple, elle commence sa phrase avec un pluriel, elle fera prendre conscience des conséquences sur l'encodage du reste de la phrase. Cependant une mise en garde s'impose : il est important d'être crédible et ainsi ne pas caricaturer en faisant des fautes sciemment. Cela prendrait la forme d'une démonstration par l'absurde. Ce n'est pas dans ce sens que l'on doit orienter la démarche. Il s'agit seulement d'offrir un modèle réaliste. Quand la formatrice a terminé son premier jet, elle se relit pour faire les vérifications laissées en suspens, corriger les fautes oubliées, reformuler certaines phrases et mettre de l'ordre dans la suite du texte. Le produit présente des ratures, des notes, bref, prend l'allure d'un brouillon. La formatrice peut le mettre au propre si le temps le permet, ou attendre un autre moment. Ce sera là une nouvelle occasion d'apporter des corrections supplémentaires.

Ce modèle que la formatrice offre aux apprenants contribue à la reconnaissance d'un droit que les apprenants ne se reconnaissent pas. Il s'agit du droit à l'erreur. Les apprenants en alphabétisation entretiennent le mythe que savoir écrire signifie ne pas faire de fautes. Les personnes analphabètes ont toujours vu l'écrit dans sa forme finale sans soupçonner les étapes de travail qui l'ont précédée. Elles sont passées par le système scolaire où les moyens utilisés laissaient croire qu'écrire se faisait sans fautes dès le premier jet. De plus, elles ont cette peur sclérosante de l'erreur qui est née des échecs passés. Pour ces raisons, la formatrice a la tâche importante et globale en apprentissage de l'écriture de briser ce mythe et cette peur. Nous disons "globale", parce qu'atteindre un tel objectif prendra du temps.

Avant de passer à l'expérience avec les participants, il est souhaitable que la formatrice en fasse l'essai seule ou en présence des autres formatrices du groupe. Cela permet de porter une attention particulière sur les réflexions qui s'opèrent quand on fait un brouillon.

Après cette première expérience exécutée par la formatrice, cette dernière passe à l'étape des exemples. Comme son nom l'indique, le "modèle scripteur" n'est qu'un modèle dans un cadre d'apprentissage. Pour boucler la démarche, celui-ci doit être enrichi d'exemples concrets. La formatrice demande aux apprenants de fournir des exemples d'écrits qui nécessitent un brouillon, une autocorrection, une relecture, etc.. La formatrice peut fournir également des exemples. Le roman en est un intéressant, puisqu'il ouvre la voie à la publication et que le "livre" est encore plus mythifié que la lettre. Le groupe échange sur la tâche d'écriture, guidé par la formatrice qui peut apporter les nuances selon le type d'écrit. L'expérience du "modèle scripteur", qui permet de définir les caractéristiques de la tâche d'écrire, additionnée d'exemples, devient ainsi une démarche plus complète.

Cette expérience faite par la formatrice peut se répéter plusieurs fois. Les apprenants, pour leur part, font l'expérience de l'écriture autonome en intégrant graduellement des éléments du "comment faire" que le modèle leur fournit. Lors-

que les apprenants ont bien saisi le procédé du "modèle scripteur", ils peuvent à leur tour l'expérimenter devant le groupe. Cela peut s'exécuter en équipe de deux ou de trois. Le groupe définit préalablement différents sujets qui sont écrits et déposés dans une enveloppe pour être choisis au hasard. La formatrice s'attend à ce que les apprenants en cours d'expérience questionnent l'écrit relativement aux notions qu'ils connaissent. Là où le travail ne se fait pas, la formatrice les aide. Les tâches peuvent être partagées. Un des apprenants écrit, la composition est collective, la recherche dans le dictionnaire se fait par un deuxième et le recours à la grammaire par un troisième. À la fin du brouillon, ils se relisent et font les dernières corrections à leur portée. Avant de mettre au propre, la formatrice se charge de la correction des fautes relatives à des règles que ces derniers ne connaissent pas. Finalement les apprenants réécrivent le brouillon au propre.

Au chapitre portant sur la lecture, nous avons fait ressortir l'importance d'élargir l'expérience des apprenants en lecture. Différents genres d'écrits sont portés à leur connaissance. Lors des différentes expériences, la formatrice peut saisir l'occasion pour transférer cette expérience en écriture. Si les apprenants font la lecture d'une lettre, en font l'analyse, en relisent quelques autres, ils peuvent ensuite passer à l'expérimentation. Concernant la poésie, la formatrice peut recourir à des textes de chansons ou même à des poèmes en lecture. Par exemple, elle peut faire une audition de textes à caractère poétique. La formatrice choisit des textes accessibles et d'autres plus complexes. Elle doit se préparer pour présenter les auteurs. Les apprenants ont en mains les textes au moment de l'audition. L'audition complétée, ils discutent de leurs premières impressions. Ils relisent un texte pour lequel la formatrice s'est préparée. En groupe, ils échangent leurs observations et ressortent les caractéristiques. Une fois ces dernières énoncées, les apprenants peuvent passer à l'expérience d'écriture. La formatrice peut faire une multitude d'expériences variées et permettre ainsi de faire le pont entre la lecture et l'écriture.

Au début, les apprenants ont beaucoup de résistance face à l'écrit. Ils ne supposent pas que n'importe quoi peut faire l'objet d'un écrit. La formatrice peut leur faire une démonstration graduelle de la chose en variant le plus possible les sujets et les formes des écrits. Cela stimule l'imagination. La formatrice peut parfois utiliser un moyen aidant également l'imagination. Elle écrit cinq mots au tableau et propose aux apprenants d'en choisir un, deux ou les cinq pour écrire une fiction.

En ce qui a trait à l'écriture autonome, certains éléments de pratique ont été puisés dans le *Whole language*. Nous en avons fait état dans le document qui traite du niveau intermédiaire. Nous les reprenons ici en tenant compte du fait que nous sommes au niveau avancé.

Tout le monde a connu un jour le syndrome de la page blanche. Les apprenants vivent ce syndrome et pire encore. Il se nourrit d'une image négative de soi quant à leur capacité, d'une mythification de la tâche et de la peur de l'erreur.

Le "modèle scripteur" est un outil, comme nous l'avons dit, qui permet de démythifier et d'atténuer la peur de l'erreur. Reste l'image de soi qui sera redorée grâce aux expériences et aux productions. Suite à ces affirmations, reste à définir comment on peut stimuler des apprenants en écriture.

Chaque apprenant doit se choisir un sujet. Il entreprend son texte. Dans un premier temps, c'est la formatrice qui doit jouer un rôle au plan du choc des idées. Elle rencontre individuellement chaque apprenant et lit les quelques lignes qu'il a déjà écrites. Elle pose des questions qui favorisent le développement du contenu. Cela fait voir que le sujet peut être développé dans différentes directions ou sous différents angles. L'apprenant aura lu lui-même ce qu'il a déjà écrit et la formatrice lui pose des questions éclairantes. Si une phrase n'est pas claire et ne permet pas, dans sa forme, de faire comprendre l'idée, la formatrice demande à l'apprenant ce qu'il a voulu dire. Ce qu'il verbalise peut lui servir de modèle pour la réécriture. S'il manque des mots, l'apprenant en prendra peut-être conscience au moment de la lecture, ou la formatrice le mettra en relief : "Tu as dit tel mot, pourtant je ne le vois pas !". Il s'agit pour la formatrice d'installer une relation aidante. Elle ne porte pas de jugement sur le contenu, mais oriente ses interventions sur la forme et la logique. Finalement elle porte à l'attention de l'apprenant les fautes relatives à des notions connues ou vérifiables dans le dictionnaire. La formatrice se charge de corriger le reste sans expliquer les règles.

Les apprenants se familiariseront peu à peu avec cette démarche. Quand la formatrice le juge opportun, elle enclenche un échange sur la façon dont elle intervient dans ces rencontres. Ils peuvent voir également son utilité au plan des idées et de la forme. Ils sont en mesure de voir l'aspect aidant de la rencontre. Cet exercice les prépare à jouer eux-mêmes le rôle de personnes aidantes dans une démarche d'écriture.

Les apprenants font l'expérience de ces rencontres, mais entre eux. Il s'agit donc que chaque apprenant en cours de projet d'écriture se choisisse une personne avec qui il partagera son texte. Il le lui lit et l'autre fournit le feed-back de la même façon que la formatrice l'a fait avec eux, mais en n'abordant pas la correction des fautes. Cette étape est toujours réservée à une rencontre avec la formatrice. L'apprenant qui donne le feed-back doit être conscient que son rôle n'est pas de juger mais d'aider.

Une question reste à aborder. Il s'agit de la correction des textes. Au fur et à mesure de l'écriture, la formatrice doit souligner les fautes. A cela s'adjoint un outil. Il s'agit d'une grille d'autocorrection. Cette grille se bâtit simultanément à leur grammaire au fur et à mesure de l'apprentissage des nouvelles notions. Cette grille sera, à la fois, la table des matières de leur grammaire et leur grille d'autocorrection. À chaque nouvelle notion listée, les apprenants déterminent un symbole la représentant. Ainsi, quand la formatrice corrige un texte, elle se réfère à ces symboles pour identifier à quelle notion renvoie la faute. Le symbole est placé dans la

marge vis-à-vis de la ligne où apparaît la faute. Ce procédé rend l'apprenant responsable des apprentissages qu'il a faits et le met en situation d'y recourir souvent et, ainsi, de graduellement rendre son recours automatique. En ce qui a trait aux fautes dont les notions ne sont pas connues, la formatrice s'en charge avant le moment de mettre au propre.

Dans toute cette démarche, la formatrice a toujours le souci de développer l'utilisation des ressources dont les apprenants disposent, qu'il s'agisse du dictionnaire, du Bescherelle ou de leur grammaire.

Les apprenants se rendent compte dans ces expériences qu'on peut s'alimenter des conversations avec autrui pour avoir de nouvelles idées ou encore pour les développer. D'ailleurs, un apprenant qui ne sait pas quel sujet aborder peut rencontrer la formatrice ou un autre apprenant pour arriver à en cerner un.

DÉCOUVERTE DES NOTIONS

Dans le document *Le niveau intermédiaire ... à découvrir*, nous avons fait état des principes pédagogiques et de la démarche comme telle. Nous en reprenons ici l'essentiel pour les lecteurs qui n'ont pas consulté ce document.

D'abord, mentionnons que les apprenants du niveau avancé sont, pour une part, des personnes ayant passé par le niveau intermédiaire et, d'autre part, des personnes qui commencent leur démarche précisément à ce niveau. Il y a en conséquence une disparité d'acquis face à la méthode. La formatrice doit en tenir compte. Ceci s'applique pour chacun des nouveaux moyens que la formatrice utilise avec le groupe. Elle doit fournir les informations nécessaires pour que tous les apprenants comprennent la tâche.

Nous vous présentons les principes et la démarche afin d'informer la formatrice sur les différents aspects. Elle-même peut être en contact pour la première fois avec cette méthode.

Pour l'apprentissage des notions¹, nous maintenons l'importance de l'approche de la découverte. Nous nous sommes inspirées de la méthode pédagogique conçue par Britt-Mari Barth² pour définir la démarche de découverte d'une notion grammaticale. Nous avons en effet reconnu des principes d'apprentissage dans cette méthode qui rejoignent ceux présidant à la démarche de découverte de sons présentée dans les documents traitant des niveaux débutant et intermédiaire. Notre conviction est que l'approche de la découverte permet de fixer un apprentissage, puisque les apprenants sont appelés à s'engager intellectuellement dans le processus. Leurs compétences intellectuelles sont interpellées : l'attention, la concentration, l'habileté à analyser et à déduire. Ainsi, en plus de faire des apprentissages notionnels, ils développent leurs différentes habiletés intellectuelles dans un nouveau champ d'apprentissage. En bref, cette approche engendre une formation plus globale qui tient compte du rythme et respecte le raisonnement propre à chacun.

Il est nécessaire, avant d'aborder le modèle de la démarche, de rappeler que toute règle de grammaire ou d'orthographe est un concept. En effet, c'est sur l'idée de concept que s'élabore la démarche. Cependant, selon les propriétés de chacun des concepts et vu leurs spécificités, vous constaterez au chapitre cinq que le modèle a parfois été adapté.

La découverte constitue la colonne vertébrale de cette démarche. Elle s'actualise principalement par l'utilisation de deux éléments contrastants. D'une part, nous avons l'objet de découverte qui s'oppose, d'autre part, à un objet qui n'a pas les caractéristiques à découvrir. Ce dernier a pour fonction de mettre en relief le

-
1. Selon notre définition, une "notion" est une "règle". Nous utilisons donc indifféremment ces deux termes.
 2. BARTH, Britt-Mari. L'apprentissage de l'abstraction - Méthodes pour une meilleure réussite de l'école, Paris, Éd. Retz, 1987, 192 pages.

premier, dont les caractéristiques sont recherchées. L'apprenant est d'abord invité à analyser séparément chacun, puis à procéder à l'analyse comparative. Avec le temps, la capacité d'analyse se raffine et rend l'apprenant de plus en plus compétent dans l'exécution de la tâche.

La démarche ne se limite pas à la découverte des caractéristiques de la notion en cause, elle va jusqu'à la réutilisation de celle-ci dans des contextes variés. Cela va donc, en d'autres mots, jusqu'à l'étape de la généralisation. C'est elle qui témoigne de la compréhension.

Le dernier élément fort de cette démarche pour les apprenants est la prise de conscience des opérations intellectuelles impliquées. Celles-ci font partie de ce qu'on appelle la métacognition. Cette prise de conscience s'opère lors de l'analyse des objets portés à leur attention au cours d'une démarche. C'est à la formatrice que revient le rôle d'identifier au moment opportun les opérations qui se manifestent. Pour illustrer, pensons à un moment où un apprenant fait une déduction. La formatrice l'interroge sur le "comment" il arrive à dire ceci ou cela. La formatrice aide l'apprenant à refaire le cheminement pour en prendre conscience et ainsi identifier les étapes qui l'ont conduit à une telle affirmation. Cela se fait dans le respect du cheminement propre à chacun. Cela doit se répéter afin de rendre l'apprenant conscient de sa démarche intellectuelle. Connaître et reconnaître ces opérations permettent de les réutiliser dans d'autres situations d'apprentissage, faisant ainsi appel à la notion de transfert. Cela nous amène à l'importance, pour la formatrice, de toujours exiger une explication de ce qui est affirmé. L'apprenant doit justifier ses dires par des faits ou des opérations intellectuelles. De la sorte, nous évitons le recours au jeu de devinette, réflexe que les apprenants auront au début, pour les amener à véritablement réfléchir sur les objets d'observation.

Systematisons maintenant la définition d'un concept. Un concept est une pensée abstraite, une sorte d'étiquette, désignée par un mot. Ce mot globalise et implique les attributs de ce concept. Le mot, lorsque le concept est connu, évoque l'ensemble des attributs ou caractéristiques. Les attributs permettent la compréhension du concept et constituent les éléments de définition. Les attributs peuvent s'appliquer à des exemples. Pour bien comprendre, prenons un exemple. Le carré est un concept, ses caractéristiques essentielles sont : 1. quatre segments de droite; 2. qui se rejoignent en quatre points différents; 3. qui a quatre angles égaux de 90 degrés à chacun de ces points de jonction. Les exemples qu'on peut fournir ont des dimensions différentes, sont placés différemment dans l'espace mais regroupent toujours, et c'est la condition pour être un carré, les caractéristiques essentielles du concept "carré".

Nous disions donc que cette structure sert de canevas à la démarche. Cependant, pour respecter le principe de la découverte, la démarche part du bas de la structure pour aller vers le haut. Nous partons donc d'exemples desquels nous extrayons les attributs du concept en cause, permettant ainsi la discrimination du concept pour

finalement le nommer. Le travail de découverte est fait par les apprenants jusqu'à ce que toutes les caractéristiques du concept aient été découvertes, réunissant ainsi tous les éléments de sa définition. La formatrice donne alors le nom (l'étiquette) dudit concept.

Mentionnons qu'avant d'utiliser la démarche avec une notion (concept), il est utile de la pratiquer une première fois avec un concept concret connu des apprenants. Cela peut être le concept "orange". La formatrice choisit un objet contrastant pour faire ressortir les caractéristiques essentielles de l'"orange". À l'aide des explications qui suivent, la formatrice élabore sa démarche.

La démarche est une sorte de jeu. Son procédé doit être bien expliqué dès le départ pour que les apprenants comprennent clairement la tâche à accomplir. Comme la démarche prend des formes différentes dans certains cas, la formatrice doit bien définir la tâche avant chaque démarche et rappeler son rôle de support tout au long de celle-ci :

- . elle a son idée en tête;
- . puis elle leur fournit un exemple de son idée qui sera conforme à l'idée;
- . elle accorde une pause pour que chacun puisse observer;
- . chacun fait ses commentaires et les explique;
- . la formatrice en prend note au tableau;
- . elle fournit un contre-exemple; celui-ci ne représente pas l'idée mais peut en contenir un élément;
- . une autre pause est prise pour l'observation, la cueillette des commentaires et leur analyse;
- . la formatrice fait faire une analyse comparative de l'exemple et du contre-exemple;
- . elle fournit un nouvel exemple et le procédé précédent reprend son cours jusqu'à ce que tous les éléments soient identifiés;
- . le groupe formule une définition de la notion à partir des caractéristiques;
- . la formatrice nomme enfin le concept;
- . suit la dernière étape, très importante, de la vérification de la compréhension : chaque apprenant doit classer dans la notion, ou à l'extérieur de celle-ci, l'énoncé que la formatrice lui soumet et, par la suite, doit fournir un exemple de la notion.

Après cette étape, la formatrice ajoute qu'il est normal de faire des erreurs, puisqu'on ne sait pas ce que l'on cherche et puisque les erreurs font partie de la recherche. On les voit et on les élimine au fur et à mesure. L'erreur vient même nous aider parce qu'elle nous indique que ce n'est pas dans cette direction qu'il faut chercher : elle vient donc réorienter la recherche. Chaque intervention est commentée par l'apprenant qui la fait puis par le groupe quant à son applicabilité au sens

logique et concret, mais non pas en fonction de l'idée puisque celle-ci n'est pas encore connue. Nous travaillons en collaboration. À chaque nouvel exemple ou contre-exemple, nous attendons toujours quelques minutes pendant lesquelles tout le monde réfléchit avant de partager ses observations. Cela permet à tous d'observer et de réfléchir sans distraction. Quand tous les éléments de son idée sont identifiés et, donc, qu'ils ont décrit l'idée, la formatrice dira le nom que son idée porte. À la fin, en présence de l'ensemble des caractéristiques de son idée, le groupe est en mesure de les organiser en définition.

L'étape qui suit doit permettre à la formatrice de vérifier le niveau d'acquisition. Pour ce faire, elle fournit des exemples que les apprenants doivent classer soit dans le concept, soit hors du concept. Un apprenant doit analyser l'exemple qui lui est soumis et verbaliser les caractéristiques qu'il reconnaît pour valider ou invalider l'exemple. À cette étape-là, on sait si l'on peut continuer la démarche ou si, au contraire, l'on doit récapituler. Vient le moment de généraliser. Là, ce sont les apprenants qui doivent fournir des exemples du concept et les expliquer. Chaque apprenant à son tour fournit son exemple, le justifie en énonçant les caractéristiques et le groupe l'approuve. La formatrice peut présenter une forme différente de généralisation : soit retrouver dans un texte des exemples dudit concept, soit demander aux apprenants d'écrire des exemples du concept. Ce qui est important, c'est que l'apprenant puisse retrouver la représentation dudit concept dans des contextes différents de celui de la démarche encadrée, qu'il puisse s'en servir et l'expliquer, ce qui équivaut à le définir. Ce n'est qu'à ce moment qu'on peut prétendre à une réelle acquisition. Après que les apprenants auront connu une notion, il est nécessaire qu'ils soient capables de l'utiliser et de l'expliquer.

Découvrir suppose que des connaissances préalables ont été acquises. Ainsi pour qu'une telle démarche puisse réussir, la formatrice doit avoir confiance dans les acquis des apprenants et dans leur capacité à faire des découvertes. Elle peut toutefois, avant d'aborder une nouvelle notion, s'assurer que les préalables sont bien en place pour tous. N'oublions pas que le groupe avancé est formé en partie de personnes qui n'ont pas passé par le niveau intermédiaire, et, qu'en conséquence, certains acquis peuvent être manquants. Par ailleurs, le travail à faire par les apprenants, et avec eux, consiste à classer et nommer les notions ou concepts. Comme nous le disions, le simple fait de s'exprimer clairement dans une langue témoigne de la connaissance des règles de celle-ci. Ce qu'il s'agit de faire avec une personne en démarche d'alphabétisation est de la rendre consciente des connaissances qu'elle a de la langue pour qu'elle puisse se les approprier. Pour ce faire, il est toutefois nécessaire que chaque nouvel apprentissage puisse s'appuyer sur des acquis et s'y intégrer. Il s'agit des préalables à chaque nouvel apprentissage. Ainsi, il est nécessaire d'organiser l'enchaînement, la suite des apprentissages.

Cette démarche est également exigeante au plan de la préparation : maîtrise de la notion, précision des exemples, définition de l'information générale nécessaire pour la compréhension de la tâche, information particulière pour vérifier les hy-

pothèses (feed-back). La formatrice, par son attitude et ses interventions, doit permettre aux apprenants d'observer, de faire les liens entre différents éléments d'observation; elle doit permettre à chacun de s'exprimer, elle doit donner la latitude nécessaire à l'échange et accepter l'erreur comme faisant partie de la recherche, voire de l'apprentissage.

Cette démarche, nous le croyons, permet de pousser plus loin les limites de l'habileté des apprenants à analyser et à acquérir des connaissances nouvelles. Elle pousse à poser des questions, à observer, à faire des hypothèses, à analyser en discriminant les éléments secondaires des éléments essentiels, à faire des liens entre les éléments (la pensée logique en opération) et ainsi, grâce à l'ensemble de la démarche, à prendre conscience d'une démarche intellectuelle.

Voici en clair les quatre étapes, en termes pédagogiques, que suivent les apprenants dans cette démarche. Elles sont les mêmes que dans une démarche de résolution de problème. Ces quatre étapes sont réalisables dans un contexte de mise en situation où l'importance de prendre son temps et d'observer attentivement est bien mise en évidence.

1. **Élaboration d'une hypothèse :** dans la démarche, les apprenants sont appelés à faire des hypothèses sur les caractéristiques qu'ils recherchent.
2. **Vérification de l'hypothèse :** grâce au processus d'interrelation entre les différentes observations, les hypothèses sont vérifiées.
3. **Feed-back :** la formatrice donne l'information dont les apprenants ont besoin pour vérifier les hypothèses (questions qui guident et éclairent, aident à établir les liens).
4. **Acceptation ou rejet de l'hypothèse :** au cours de la démarche, les apprenants éliminent certaines hypothèses et en conservent d'autres.

Comme dans toute démarche d'apprentissage, nous continuons à respecter les trois étapes du processus d'apprentissage : association - discrimination - généralisation. Nous nous permettons d'insister à nouveau sur l'importance de les respecter. Tout apprentissage doit cheminer, dans l'ordre, par ces trois étapes :

1. l'association, soit la capacité de symboliser une notion et de lui accoler un nom;
2. la discrimination, c'est-à-dire la capacité de distinguer une notion d'une autre; et finalement,
3. la généralisation, qui consiste en la capacité d'utiliser une notion dans des contextes à la fois différents et nouveaux.

L'absence d'une de ces trois étapes rend l'apprentissage incomplet et il pourrait s'ensuivre un apprentissage par cœur d'une notion. La mémoire a une capacité d'emmagasiner limitée, ce "par cœur" réduit l'apprentissage au court terme et il n'est pas intégré à l'ensemble du réseau de connaissances. Pour sa part, l'étape de généralisation constitue une évaluation, dans l'ensemble du processus, de l'apprentissage d'une notion.

Pour terminer le présent chapitre, nous aborderons rapidement ce qui constitue un souci constant pour les formatrices : quand, quoi et comment évaluer. Nous voulons simplement rappeler que tout matériel est un outil d'évaluation qui permet, selon le cas, de vérifier si l'apprenant associe, discrimine ou généralise telle ou telle notion. Il suffit de se servir sciemment de matériel construit selon les différentes étapes d'apprentissage, et la formatrice sera assurée que tel niveau d'acquisition est atteint. Comme il s'agit ici du niveau avancé, rappelons que l'écriture autonome témoigne à elle seule, dans les productions des apprenants, de l'acquisition ou de l'ignorance des notions déjà vues.

CONTENU POUR LE NIVEAU AVANCÉ

Le présent chapitre couvre un ensemble de notions dont l'objectif principal est de permettre aux apprenants de saisir les nuances de sens comprises dans la langue. Ce travail donne aux apprenants l'occasion de développer davantage leur capacité d'expression, tant orale qu'écrite. Il affecte également la qualité de la compréhension dans quelque domaine que ce soit. Les nouvelles acquisitions doivent permettre d'augmenter la qualité de nuance et de précision. Pour y arriver, il faut permettre aux apprenants d'aiguiser leur capacité de discrimination et d'association de sens et, finalement, de généraliser.

Nous avons mentionné, dans les documents précédents, que la capacité d'expression des apprenants est pour nous un préalable à l'apprentissage des notions grammaticales. Notre conviction toujours présente quant à ces acquis en français nous pousse encore à utiliser un procédé qui s'appuie sur ces préalables pour explorer la langue au plan de ses nuances de sens. Il s'agit donc de recourir à un procédé basé sur la découverte.

Il s'agit de créer le contexte qui permet aux apprenants de reconnaître ces nuances de sens, de faire les associations qui s'imposent pour ensuite arriver à les utiliser. Ce contexte doit être principalement caractérisé par l'interpellation de la capacité d'analyse des apprenants. La formatrice pour sa part doit fournir un matériel à la hauteur de la tâche. Bien définir ce qui est à découvrir et bâtir le matériel en fonction des caractéristiques de l'objet de découverte sont les préalables de la réussite pour la formatrice.

Pour tous les éléments de contenu du présent chapitre, le procédé basé sur la découverte est le même. Nous privilégions l'observation, l'analyse d'objets qui font contraste. Pour y arriver nous utilisons comme contexte de base la phrase construite avec des mots connus des apprenants. Il faut éviter les phrases complexes qui rendraient difficile l'observation des objets de découverte.

VOCABULAIRE

Famille des mots

Caractéristiques : Mots construits à partir d'une même racine et dont le sens change selon leur nature.

Objectifs : Les apprenants seront capables de trouver un mot de nature différente d'un premier en respectant la famille. Ils seront capables d'utiliser ce qu'ils connaissent de la graphie d'un mot pour le réinvestir dans l'encodage d'un mot de la famille du premier.

La notion de "mots de même famille" permet d'affirmer la nuance de sens que porte un mot par sa nature. Les apprenants ont abordé, au niveau intermédiaire, les natures "verbe, nom, adjectif", mais très globalement. Jouer avec les mots de même famille permet un retour sur ces natures en passant par le sens. La démarche permet de faire ressortir les nuances de sens qui se justifient par la nature propre du mot.

La famille des mots a une autre portée en apprentissage. Elle permet de prendre conscience de la répétition de certaines parties des mots de même famille. C'est une occasion pour observer la construction des mots et des ressources qu'ils peuvent individuellement fournir dans des contextes différents. Par exemple si un apprenant sait écrire "travailleur", il pourra écrire "travail". Les deux premières syllabes sont réutilisables.

Pour l'apprentissage du concept, la formatrice formule autant de phrases qu'il y a de mots dans une même famille. Les apprenants lisent les phrases; ils définissent dans leurs mots ce qu'elles signifient; guidés par la formatrice, ils font ressortir les différences de sens. Ici ils peuvent nommer la nature de chacun dans la mesure de leur connaissance. Les apprenants mettent ces mots en ordre alphabétique et, ce faisant, constatent les parties ou syllabes qui ne changent pas et celles qui diffèrent. La formatrice reprend l'activité avec une autre famille de mots pour s'assurer de la compréhension du concept. Par la suite les apprenants ont, à partir d'un premier mot, à donner les mots de même famille. La formatrice peut leur faire compléter une phrase avec le bon mot tiré d'une même famille. Pour finir la démarche, la formatrice s'assure de la compréhension et de l'apprentissage en demandant aux apprenants de donner deux mots (ou plus) d'une même famille.

Les apprenants ont deux observations à faire. Premièrement, tous les mots d'une même famille renvoient à un sens commun et, deuxièmement, la place respective qu'ils occupent est différente. Cela les guide sur la voie de la nature des mots.

Homophones

Caractéristiques : Deux mots qui se prononcent de la même façon, n'adoptent pas la même graphie et ne veulent pas dire la même chose.

Objectifs : Les apprenants seront capables de discriminer le sens respectif de chacun et d'utiliser la graphie appropriée selon le contexte.

Nous avons fait deux regroupements d'homophones afin de faciliter leur apprentissage. D'une part il y a les homophones faciles d'accès par leur signification et leur familiarité. Ils se regroupent également sur la base d'une même nature : "nom". Par cette nature qui leur confère un caractère plus concret, il est plus facile pour les apprenants de les définir. Finalement ces mots se retrouvent dans le dictionnaire sans traitement préalable. Ce groupe facilite donc l'apprentissage du concept. Nous avons d'autre part regroupé les homophones qui non seulement sont de nature différente, mais ont un caractère plus abstrait. Quoique très courants, ils sont plus difficiles à définir. Pour certains, il est nécessaire de les modifier pour les retrouver dans le dictionnaire (on y retrouve "être", mais non "est"). Ce deuxième groupe sert en deuxième lieu, une fois le concept saisi.

Premier groupe :

mer	-	mère	-	maire
tente	-	tante		
père	-	paire		
bal	-	balle		
fin	-	faim		
date	-	datte		

Deuxième groupe :

son	-	sont
on	-	ont
à	-	a
ces	-	c'est
ses	-	s'est
mes	-	mais
ou	-	où
se	-	ce

La liste pourrait être plus longue, mais nous préférons aller vers les plus courants et miser sur un ferme apprentissage de ces derniers de sorte que le transfert complète le travail. Nous comptons également sur la suite des apprentissages comme complément. Si on prend le verbe "savoir" à la troisième personne du singulier, "sait", il est homophone de "c'est", "ces" et "ses". Nous ne l'avons pourtant pas inclus ici. Cependant, nous croyons que les apprentissages tels que ceux des verbes

à l'infinitif et de la conjugaison viennent fournir les outils nécessaires pour différencier les graphies. Rappelons que les apprenants du niveau avancé écrivent de plus en plus et de façon autonome, et que c'est une raison suffisante pour apprendre les homophones.

Des moyens mnémotechniques sont intégrés dans l'apprentissage du concept permettant, en contexte d'écriture, d'associer la graphie propre au sens.

Démarche pour le premier groupe : comme ce groupe de mots est très accessible pour les apprenants, il suffit de présenter chacun dans son contexte propre pour que son sens distinctif ressorte et que lui soit associée sa graphie. Prenons par exemple "mer - mère - maire". La formatrice fait une phrase avec chacun. Elle demande aux apprenants d'observer. Lorsqu'ils soulignent, après observation, qu'un mot dans chaque phrase se prononce de la même façon, la formatrice les guide pour que l'observation se poursuive sur ces mêmes trois mots. Les apprenants doivent identifier les trois caractéristiques suivantes : se prononcent de la même façon - ne s'écrivent pas de la même façon - ne veulent pas dire la même chose. Le terme du processus est alors atteint. Pour y arriver les apprenants ont eu à définir les trois mots pour vérifier leur substance propre. L'activité peut être reprise de nouveau et, cette fois, elle sert à formuler les caractéristiques du concept, à le nommer et à retenir l'exemple afin que les apprenants puissent l'insérer dans leur cahier de référence grammaticale.

Exemple

M. Jean Doré a été réélu comme maire de Montréal.

La mère de Denis travaille comme vendeuse.

L'été prochain j'irai me baigner à la mer.

Si les apprenants savent utiliser le dictionnaire au moment de cette démarche, ils pourront comparer leur propre définition de chacun des mots avec celle du dictionnaire. Ceci favorise la mémorisation de la graphie et peut également renforcer l'habitude de consulter le dictionnaire dans le cas, par exemple, d'une incertitude orthographique. Cette tâche est intégrée dans la démarche au moment où les apprenants définissent les mots/homophones.

Pour utiliser de nouveau le dictionnaire, la formatrice peut suggérer de compléter des phrases avec le bon mot. Le choix porte sur deux ou trois homophones. Les apprenants doivent, à l'aide du dictionnaire, choisir celui qui convient au contexte.

Démarche pour le deuxième groupe d'homophones : ce groupe contient une plus grande difficulté à cause du caractère différent des mots impliqués. Mais le concept "homophone" est déjà acquis grâce à la démarche précédente. Le point de départ de la démarche demeure néanmoins l'observation du concept "homophone". Elle est toutefois poussée plus loin afin d'outiller les apprenants pour une meilleure discrimination des homophones. L'étape de la définition des mots est plus ardue. Les verbes être et avoir, par exemple, exigent un traitement pour une meilleure reconnaissance.

On ne peut pas rester au simple niveau de la définition du mot; il est difficile par exemple de définir le verbe être. On doit passer à un autre niveau d'analyse, c'est-à-dire la nature des mots. Le contexte de phrase demeure le contexte essentiel pour la reconnaissance, l'association et la discrimination du sens. Comme nous l'avons mentionné, il est nécessaire de le modifier et faire ainsi ressortir le sens. Afin de mener à bien cette découverte, il est nécessaire de recourir à une démarche plus longue.

Voici les étapes à suivre avec les homophones "son" (déterminant) et "sont" (verbe être).

Exemple

C'est son avis.

Pause pour l'observation, la cueillette des commentaires et leur analyse.

Contre-exemple

Ils sont du même avis.

Dans ce premier exemple, nous retrouvons une répétition du mot "avis". Il s'agit de fournir deux contextes qui font ressortir le sens respectif des homophones. On s'attend d'ailleurs à ce que les apprenants remarquent dès la première observation la répétition de "avis". Les homophones "son" et "sont" ne seront peut-être pas repérés tout de suite. N'oublions pas que les apprenants sont à la recherche d'une notion encore inconnue. Toutefois, ils connaissent déjà le concept "homophone", la voie est donc ouverte et ils ne tarderont pas à l'observer. S'il est observé dès ce premier bloc d'exemples, le processus ne sera que plus rapide. Passons à l'autre exemple.

Exemple

L'enfant aime son chien.

Pause pour l'observation, la cueillette des commentaires et leur analyse.

Contre-exemple

Les amitiés sont importantes.

Avec ce nouvel ensemble, on élimine l'observation concernant la répétition du mot "avis". Il ne fait pas partie des caractéristiques à découvrir puisqu'il n'est plus présent. D'autre part, le phonème [son] est toujours présent. S'il n'est pas remarqué, la formatrice guide en leur proposant de revenir sur les premiers exemples et de les comparer avec les nouveaux. S'ils remarquent qu'il y a une phrase au singulier et une autre au pluriel, elle le note. Cette observation sera utile plus tard. Nous poursuivons avec un autre ensemble.

Exemple

Nous voyagerons dans son auto.

Pause pour l'observation, la cueillette des commentaires et leur analyse.

Contre-exemple

Les commerçants sont furieux.

La première des deux phrases est composée d'une partie au singulier et d'une autre au pluriel. L'observation quant au fait qu'une phrase est au singulier et l'autre au pluriel ne doit pas être retenue. Cependant, avec ces deux nouvelles phrases, l'objet d'analyse est mis en relief. Le raisonnement doit continuer. La formatrice reprend toutes les observations faites depuis le début (comme à chaque nouvel ensemble) pour s'assurer, à la lumière des nouveaux exemples, qu'elles sont encore vraies. À cette étape-ci, pour bien faire saisir la distinction entre les deux homophones, la formatrice demande aux apprenants d'écrire la phrase "Les commerçants sont furieux." au singulier et d'observer ce qui se produit. Les apprenants trouveront "Le commerçant est furieux."

Cette étape donne du relief au verbe être et du même coup au caractère possessif de "son". Le groupe doit maintenant arriver à rassembler les caractéristiques essentielles de ces deux homophones :

sont : verbe être
pluriel
troisième personne (si c'est su) au présent (si c'est su)

son : marque la possession, est placé devant un nom
est masculin singulier

ils sont homophones : se prononcent pareil, ne s'écrivent pas de la même façon et ne veulent pas dire la même chose.

Reste maintenant la dernière étape pour boucler la démarche. Il s'agit de fournir des trucs pour que les apprenants puissent facilement choisir la bonne graphie en écriture autonome. Pour "son", suggérer d'ajouter "à lui" ou "à elle" : si le sens est maintenu ils utilisent la graphie "son", sinon ils remplacent le phonème par "être" pour s'assurer qu'ils sont en présence du verbe être.

Sens figuré et sens propre des mots

Caractéristique : Donner à une idée une image concrète pour la représenter.

Objectif : Les apprenants seront capables d'expliquer un mot qui est utilisé au sens figuré dans un texte.

Un volet important de la langue est le sens figuré des mots. Il permet le développement de l'originalité et de la pensée créative. Les apprenants utilisent par le biais d'expressions comprises dans notre langue le sens figuré de plusieurs mots : être dans la lune - avoir les deux pieds dans la même bottine - avoir la puce à l'oreille - en sont des exemples. À partir d'un certain nombre d'expressions, on offre une occasion de plus de réfléchir sur le sens des mots.

Il s'agit de mettre en relief quelques expressions. La formatrice présente une première phrase dans laquelle on retrouve une expression dont un mot précis est utilisé au sens figuré. Elle appose à cette phrase une deuxième où le même mot est, cette fois, utilisé au sens propre. Les apprenants observent la différence de sens qui lui est conférée. Les apprenants doivent pouvoir vérifier que dans la première phrase le mot fait image et vient illustrer une idée alors que dans la deuxième phrase, il représente ce qu'il nomme. On fait cette expérience avec quelques expressions différentes. La formatrice est alors en mesure de nommer le concept et intègre les termes "propre" et "figuré".

Cela peut être le moment de vérifier un autre des rôles du dictionnaire. Il fournit en effet, au besoin, les différentes significations d'un mot. L'apprentissage des concepts "propre" et "figuré" est l'occasion d'acquérir, par surcroît, une plus grande connaissance du dictionnaire.

Le dictionnaire

Si le dictionnaire apparaît en dernier lieu de la section "Vocabulaire", ce n'est pas parce qu'il doit nécessairement être abordé à ce moment précis. La formatrice aborde le dictionnaire par étapes et au moment où elle le juge opportun. L'utilisation du dictionnaire par les apprenants se fera de plus en plus fréquente à mesure que les apprentissages le justifient. La formatrice doit tenir compte des acquis des apprenants, donc vérifier si les préalables sont en place : maîtrise de l'ordre alphabétique et habileté à placer des mots en ordre alphabétique.

Que ce soit pour le dictionnaire ou le Bescherelle, tous deux échappent à la démarche de découverte telle qu'énoncée et utilisée pour les notions de grammaire. Cependant, nous conservons le principe de la découverte. La capacité d'observation et d'analyse des apprenants est mise à contribution.

- Objectifs :*
1. être capable de trouver aisément des mots dans le dictionnaire;
 2. être capable de choisir la définition appropriée au contexte (sens figuré ou propre, nom ou adjectif);
 3. être capable d'associer certaines abréviations à leur mot.

Au niveau intermédiaire, les apprenants ont au moins appris ce qu'était globalement un dictionnaire. Ils ont déjà classé des mots en ordre alphabétique (à partir de la première, deuxième et troisième lettre). Cela a constitué une introduction à la matière.

On donne l'occasion aux apprenants de découvrir les différents aspects qui nous préoccupent. Ils peuvent se mettre en groupe de deux ou trois pour procéder à l'exploration. Cette première étape sert à répertorier toutes les informations utiles qu'une page de dictionnaire fournit. Les apprenants doivent noter tout ce qu'ils observent dans une même page. De retour en groupe, ils partagent le fruit de leur observation. La formatrice en prend note au tableau. L'étape suivante permet de classer les informations selon qu'elles sont relatives à la définition d'un mot ou relatives au repérage d'un mot.

La première partie du travail sera consacrée aux informations qui guident le repérage. Les apprenants découvrent que le mot en haut à gauche de la page corres-

pond au premier mot défini alors que le mot en haut à droite est le même que le dernier mot défini. Ils constatent également que la première lettre de ces mots indique que nous sommes là où tous les mots commençant par cette lettre se regroupent. Dès lors, ils ont en main deux éléments pour les guider dans la recherche d'un mot.

Suite à cette découverte, on peut allouer quelques minutes afin que les apprenants situent à peu près où ouvrir le dictionnaire pour retrouver les mots commençant par (exemple) "m". Puis on fait un jeu de repérage de mots commençant par différentes lettres. Chacun tente le plus rapidement de retrouver la section. Après quelques pratiques, la formatrice demande aux apprenants de fournir le numéro de la page afin que l'observation porte sur les portions consacrées à chacune des lettres de l'alphabet.

On peut compliquer l'exercice en demandant aux apprenants de trouver l'endroit où se trouvent les mots commençant par "co", puis "lou", ainsi de suite jusqu'à un mot complet. Tous ces exercices familiarisent les apprenants avec le dictionnaire et avec les indices utiles à son utilisation. L'accumulation des expériences ultérieures augmente l'assurance et la rapidité dans la recherche.

La deuxième partie du travail concerne l'ensemble du contenu d'une définition. La formatrice choisit comme premier témoin un mot dont la définition est simple, tel "été". Il n'a qu'une définition. Deux par deux ou individuellement, les apprenants retrouvent le mot, lisent sa définition en ressortant les différents éléments d'information qui sont fournis. Ils mettent en commun ces informations. C'est l'occasion de consulter la liste d'abréviations fournie par le dictionnaire en prenant bien soin de cerner les plus pertinentes et signifiantes pour les apprenants. Pour réussir cette étape, les apprenants auront déjà appris les notions de genre, de nombre et connaîtront les natures "nom", "verbe" et "adjectif". À part l'orthographe des mots et leur définition, ce sont les informations généralement recherchées dans le dictionnaire.

La dernière étape vient dès que les apprenants sont familiarisés avec le sens figuré et propre des mots. Les apprenants doivent chercher un mot dans le dictionnaire et choisir la définition qui colle au contexte d'où il est tiré.

VERBE

Les pronoms personnels

Nous abordons cette section par la notion de pronom personnel pour préparer l'apprentissage de la conjugaison. Cet élément de la conjugaison sera su et compris et permettra que l'observation soit concentrée sur le verbe conjugué et ses caractéristiques. Les pronoms vus sont directement liés à la conjugaison. Voilà la liste :

je - tu - il - elle - on - nous - vous - ils - elles

Les apprenants ont à réfléchir sur le sens de chacun afin de saisir de qui ou de quoi on parle dans tel contexte donné.

Caractéristiques : Le pronom personnel remplace un nom propre ou commun et indique ainsi de qui ou de quoi il est question; il prend le genre et le nombre du nom qu'il remplace.

Objectifs : Les apprenants seront capables de remplacer le pronom par la/les choses ou la/les personnes dont il est question; à l'inverse ils seront également capables de remplacer la/les personnes ou la/les choses par le pronom requis.

Dans un premier temps, on fournit aux apprenants un texte sous forme de récit faisant état d'une aventure vécue par une ou plusieurs personnes afin de se servir de la troisième personne du singulier ou du pluriel sous des formes variées. Il ne faut pas tomber dans l'utilisation abusive des pronoms personnels, mais il faut tout de même en fournir un certain nombre pour que le contexte d'analyse soit suffisamment riche. Voici un exemple :

Une petite erreur

Janine est à l'hôpital. Son mari est avec elle. Elle va accoucher. Elle a déjà une petite fille de 3 ans. La petite ressemble à son père. C'est ce que tout le monde dit. Là-dessus, l'oncle Paul ne se trompe jamais.

À midi tapant, l'enfant est né. C'est un garçon. Il a une bonne voix. Il est en santé. Madame est dans son lit. Le bébé repose dans ses bras. Son mari est près d'elle. Ils ont un sourire figé.

Les parents ont les cheveux roux. L'enfant a les cheveux noirs. Les parents ont les yeux ronds. L'enfant les a en amande. C'est un vrai petit Chinois.

Madame dit : "C'est durant l'insémination. Ils ont dû se tromper. Ils ont choisi la mauvaise bouteille." Le bébé bouge un peu. Le cœur des parents devient tendre. Il est si mignon.

C'est l'oncle Paul qui va en faire toute une tête ! Lui qui se vante d'avoir du sang écossais dans les veines.¹

Dans ce texte, nous retrouvons les pronoms des troisièmes personnes du singulier et du pluriel : il, elle, ils. Après la lecture individuelle du texte et la démarche habituelle qui suit la lecture (compte rendu oral et questions orales pour vérifier la compréhension), chaque apprenant reçoit une liste de questions, ou la formatrice les écrit au tableau. Les questions visent à identifier les noms communs ou propres que chaque pronom remplace. Voici quelques exemples de questions :

1. Dans la troisième phrase du premier paragraphe, de qui parle-t-on ? Quel mot a servi pour en parler ?
2. Dans la troisième phrase du deuxième paragraphe, quel mot remplace "garçon" ?
3. Dans la dernière phrase du deuxième paragraphe, qui a un sourire figé ? Quel mot est utilisé pour parler de ces personnes ?

On peut questionner ainsi tous les pronoms. Lorsque tout le monde a terminé, la formatrice écrit au tableau les réponses que les apprenants lui fournissent. On ressort les constantes de l'ensemble de ces réponses. La première est que des mots peuvent en remplacer d'autres. Ils remplacent une ou plusieurs personnes ou choses. Fait à remarquer, les deux "ils" du quatrième paragraphe nécessitent une extrapolation afin de déterminer de qui il s'agit. Pour ces cas, il sera plus facile d'y répondre oralement en interrogeant tout le groupe.

Il manque des éléments pour faire le tour des possibilités d'utilisation d'un pronom personnel. Pour compléter la démarche, nous fournissons des exemples (page suivante) qui font ressortir plus spécifiquement qu'il peut être question d'animaux, d'idées autant que de personnes ou de choses. Les premières et deuxième personnes du singulier et du pluriel sont également portées à leur attention.

1. CHARLES, Hélène. Nouvelles du monde. Tour de lire, Montréal, 1990, pp. 12-13.

-
1. Sa jambe est cassée. Elle est dans le plâtre.
 2. Jean entre à la bibliothèque Maisonneuve. Il se dirige vers la "Collection pour tous".
 3. La fierté est une qualité, mais elle peut être un défaut.
 4. Au Tour de lire on travaille fort.
 5. Quand tu partiras, je t'accompagnerai.
 6. Nous sommes contents de vous recevoir.
 7. Le chien est mon animal préféré. Il est tellement affectueux.

La démarche peut être plus découpée. La formatrice peut décider de faire découvrir l'association des pronoms singuliers à leur pluriel. Elle donne une première phrase dont le ou les pronoms sont au singulier puis la même phrase dont le ou les pronoms sont le pluriel de ceux utilisés dans la première.

La formatrice passe à la vérification de la compréhension où chaque apprenant doit trouver quel nom un tel pronom remplace ou doit remplacer un nom par un pronom. Ultérieurement, la formatrice s'assure de fournir des exercices qui, en plus de servir de pratique, constituent un outil d'évaluation de la compréhension.

L'infinif des verbes et leur conjugaison

Au niveau intermédiaire, les apprenants ont déjà abordé la notion de verbe, comme concept global, leur permettant de le reconnaître en différents contextes. Maintenant ils en découvrent les caractéristiques essentielles.

- Caractéristiques :*
1. Le verbe est le mot qui, dans la phrase, indique soit l'action soit l'état.
 2. Le verbe indique le temps.
 3. Il a une personne et un nombre.

Objectifs : Les apprenants seront capables de trouver l'infinif d'un verbe conjugué et de faire un verbe avec un nom en le donnant à l'infinif.

Ils ont déjà vu les pronoms personnels, ils ont déjà en main un premier outil.

Dans la conjugaison, au niveau avancé, nous voyons les verbes du premier et du deuxième groupe conjugués au présent, passé composé, imparfait et futur. Nous abordons également les verbes faire, aller et vouloir, vu leur fréquente utilisation.

Avant de voir tout cela, nous croyons utile et nécessaire de commencer par l'apprentissage de l'infinitif des verbes pour saisir dès le départ où prennent racine ces verbes conjugués.

La formatrice leur permet de découvrir les caractéristiques du verbe à l'infinitif, soit qu'il n'indique pas de temps ni de personne et n'a pas de nombre. Certains finissent en "er", d'autres en "ir". Quant à ceux en "oir" et "re", ils seront reconnus globalement en contexte.

Nous commençons en écrivant au tableau un premier énoncé où le verbe est à l'infinitif. Les apprenants observent et la formatrice recueille les remarques. La formatrice leur présente à titre d'objet de comparaison une phrase où le même verbe est conjugué au présent, à l'imparfait ou au futur. À chaque nouveau contre-exemple, la formatrice change de personne. On évite le passé composé où l'utilisation de l'auxiliaire rendrait plus complexe la découverte.

Exemple

Aimer le cinéma.

Pause d'observation, cueillette des commentaires et leur analyse.

Contre-exemple

Denise aime le cinéma.

Exemple

Arriver à l'heure.

Pause d'observation, cueillette des commentaires et leur analyse.

Contre-exemple

Jean arrivera à l'heure.

Exemple
Jouer aux cartes.

Pause...

Contre-exemple
On joue toujours aux cartes.

Exemple
Manger des fruits.

Pause...

Contre-exemple
Nous mangerons des fruits.

Exemple
Acheter le journal.

Pause...

Contre-exemple
Vous achetez le journal.

Exemple
Placer en ordre.

Pause...

Contre-exemple
Ils plaçaient en ordre les livres de la bibliothèque.

Exemple
Travailler fort.

Pause...

Contre-exemple
Je travaille toute la journée.

Exemple
Donner de l'amour.

Pause...

Contre-exemple
Il donne tout son amour.

Quand les apprenants ont découvert toutes les caractéristiques énoncées plus haut, la formatrice passe à la vérification de la compréhension. Chaque apprenant doit dire si le verbe de l'énoncé/phrased fourni par la formatrice est à l'infinitif ou pas. Puis chaque apprenant doit donner un exemple de verbe à l'infinitif. C'est ici que des verbes d'autres groupes peuvent ressortir. Comme la notion de groupe n'a pas encore été abordée, la formatrice ne relève pas cet aspect. Finalement, les apprenants doivent formuler une définition de l'infinitif pour insérer ce nouveau concept dans leur grammaire.

Il reste à faire découvrir aux apprenants que, dans le dictionnaire, le verbe ne se retrouve qu'à l'infinitif. La formatrice retire le verbe d'une phrase et celui qui a servi dans le contre-exemple. Elle demande aux apprenants de les retrouver dans le dictionnaire. Ainsi ne trouvent-ils que le verbe non conjugué. La déduction pourra ainsi se faire.

La formatrice poursuit la démarche en abordant la conjugaison des verbes du premier groupe. Elle peut attendre quelque temps selon le rythme des apprenants. Pour ce faire, elle demande à chacun de faire une phrase en utilisant un pronom personnel défini par la formatrice. On peut s'attendre à ce que le temps soit différent selon les apprenants. La formatrice recueille chacune des phrases. Ensemble, les apprenants font un premier classement par temps. Supposons que le présent et l'imparfait sont représentés mais pas le futur; la formatrice alimente la liste de nouveaux exemples pour s'assurer qu'il y a assez de matériel pour aller jusqu'au

bout de la démarche. Puis la formatrice demande aux apprenants de compléter en groupe les temps où des personnes manquent, ceci pour obtenir la conjugaison aux différentes personnes. Par le contrôle qu'elle a, la formatrice place déjà en ordre les personnes selon la convention en conjugaison. Voilà le groupe d'apprenants placé devant un verbe conjugué à trois temps : au présent, au futur et à l'imparfait.

Les temps de conjugaison

Objectif : Les apprenants seront capables d'utiliser dans leurs productions écrites les verbes du premier groupe au trois temps : présent, futur et imparfait.

Caractéristiques : Les éléments de terminaison, leur connotation à un temps donné et les différentes personnes.

Les apprenants viennent de vivre leur première expérience de conjugaison. Dans cette expérience, ils ont utilisé les pronoms personnels qu'ils avaient déjà appris. Maintenant ils sont rendus à l'étape de l'observation des changements qui s'opèrent quand on change de personne. Au-dessus d'un ensemble conjugué (exemple: le verbe aimer au présent), la formatrice écrit le verbe à l'infinitif. Par la comparaison, les apprenants identifient ce qui a changé ou pas. Ils font ainsi la découverte du radical et de la terminaison. Il font la même observation pour les deux autres temps.

La formatrice conserve ce matériel au tableau et demande aux apprenants de conjuguer un autre verbe du premier groupe au présent. Ils se servent du verbe déjà au tableau comme modèle. Ainsi ils constatent les éléments répétitifs de la conjugaison d'un verbe du premier groupe au présent. Ils refont le même exercice avec les deux autres temps.

Pour vérifier la compréhension, les apprenants ont chacun un verbe du premier groupe à conjuguer au présent ou à un autre temps. Tout d'abord on fait l'exercice oralement, puis on peut le faire par écrit. Le modèle est toujours au tableau. Les apprenants en prennent note pour l'insérer dans leur grammaire comme modèle d'un verbe du premier groupe conjugué au présent, au futur et à l'imparfait.

Il y a une multitude d'exercices possibles à faire pour développer l'acquisition des verbes conjugués et la notion de l'infinitif. Toutefois, un exercice jugé des plus efficaces, à notre avis, est l'écriture autonome. Mais il n'est pas sans lacunes. Par l'écriture autonome, l'utilisation des temps et des personnes risque d'être limitée. Les première et troisième personnes du singulier et la troisième personne du pluriel sont plus fréquemment utilisées, ce qui laisse les autres sans pratique d'application. L'exercice peut pallier ce problème ou, si on veut rester le plus près pos-

sible de l'écriture autonome, on peut faire faire ce qu'on appelle de l'écriture dirigée. On peut suggérer l'écriture d'un texte qui assure la pratique d'un temps en particulier.

Nous avons, jusqu'à maintenant, mis de côté le passé composé afin d'éviter l'ambiguïté dans l'observation. Les auxiliaires "avoir" et "être" risquent fort d'embrouiller l'objet d'observation. Nous poursuivons avec les verbes "avoir" et "être" qui préparent les apprenants à l'apprentissage du passé composé.

Nous procédons cette fois à partir d'un texte contenant l'ensemble de la conjugaison du verbe avoir au présent. Après la lecture du texte, les apprenants sont invités à reproduire la conjugaison du verbe avoir au présent en puisant dans le texte. Le texte est remis à chaque apprenant sur une feuille où, en plus de celui-ci, nous retrouvons à sa suite les différents pronoms personnels liés à la conjugaison. Consultez le modèle à la page suivante.

NOM : _____
DATE : _____

J'ai 35 ans. J'ai une fille de 8 ans. Nous avons beaucoup de plaisir ensemble.

Vous avez peut-être des enfants. Ils ont peut-être l'âge de ma fille. Si oui, on a sûrement des plaisirs et des difficultés semblables. Par exemple, des fois, j'ai l'impression de toujours répéter les mêmes choses : "Tu as des choses qui traînent !" D'autres fois, on a le rire et la tendresse comme complices.

- a) Complète la conjugaison suivante à partir du verbe que l'on retrouve conjugué dans le texte. Attention ! il est toujours précédé d'un pronom personnel.

J' _____	nous _____
tu _____	vous _____
il _____	ils _____
elle _____	elles _____
on _____	

- b) Mets ce verbe à l'infinitif : _____

Les apprenants font la preuve qu'ils ont bien saisi en formulant des exemples de phrases. Le verbe "avoir" s'y trouve conjugué. C'est le moment d'aborder le futur et l'imparfait puisque, de toute façon, il risque fort d'y avoir des exemples qui les utilisent. Comme les apprenants connaissent la conjugaison, il est facile en groupe de compléter le verbe "avoir" au futur et à l'imparfait. Les acquis avec les autres verbes leur serviront.

Nous pouvons maintenant aborder le passé composé. Tout est en place pour enchaîner avec celui-ci. Ils connaissent le verbe avoir au présent et pourront s'en servir. Pour l'aborder, nous utilisons des verbes qu'ils ont déjà vus au présent, à l'imparfait et au futur.

Caractéristiques : La connotation à un moment passé et l'utilisation de l'auxiliaire "avoir" ou "être".

Objectif : Les apprenants seront capables de dissocier le verbe de l'auxiliaire.

Nous utilisons le procédé d'analyse comparative. La formatrice donne comme exemple une phrase au passé composé. Les apprenants l'observent, passent leurs commentaires puis la formatrice donne comme contre-exemple une phrase faite à l'aide d'un verbe qu'ils ont déjà vu au présent. À chaque nouvel exemple, la formatrice donne les verbes conjugués à une personne différente (première, deuxième ou troisième, singulier ou pluriel).

Exemple

Jean a aimé sa soirée d'anniversaire.

Pause pour observation, cueillette des commentaires et analyse.

Contre exemple

Denise aime le chocolat.

La notion de temps n'est plus étrangère aux apprenants grâce aux apprentissages de la conjugaison au présent, à l'imparfait et au futur. Ces acquis leur sont utiles dans la découverte du "temps" en tant que concept. Mettre en apposition le verbe aimer au passé composé puis au présent donne du relief à l'objet d'observation. Les premiers commentaires porteront probablement sur la répétition du verbe "aimer" sans toutefois faire appel à la notion de temps. Si c'est le cas, la formatrice passe à

un autre exemple. Par contre si le groupe perçoit dès cet exemple qu'il s'agit dans un cas du présent et dans l'autre du passé composé, la formatrice guide les apprenants sur ce qui, dans les phrases, leur donne de telles informations. S'ils piétinent dans leurs observations, la formatrice donne un autre exemple.

Exemple

Mardi, j'ai travaillé tard.

Pause pour observation, cueillette des commentaires et analyse.

Contre-exemple

Aujourd'hui, j'ai beaucoup de travail.

L'observation se poursuit et la formatrice continue de jouer son rôle de support à l'analyse nécessaire pour établir les liens pertinents. La démarche se poursuit jusqu'à ce que les apprenants aient rassemblé les faits suivants : l'exemple relate un fait passé; le verbe est conjugué avec "avoir". La formatrice peut à ce moment indiquer qu'il s'agit du passé composé et que "avoir" joue le rôle d'auxiliaire dans la conjugaison. Pour rendre encore plus évidente l'utilisation du verbe "avoir", la formatrice demande à un apprenant de conjuguer le verbe avoir au présent au tableau. Puis, à l'aide des exemples qui ont servi à la découverte, un autre conjugué un des verbes au passé composé.

Pour vérifier la compréhension, la formatrice donne à chacun une phrase au présent. Il doit la mettre au passé composé. Les phrases sont mises en commun pour vérifier si elles sont correctement rédigées au passé composé. La formatrice peut demander aux apprenants d'écrire un court texte au passé composé. Ils pourront se servir du Bescherelle si, toutefois, ils en ont fait la découverte. De plus, les apprenants peuvent appliquer le passé composé dans leurs propres écrits.

La démarche que nous avons suivie pour réaliser l'apprentissage du verbe "avoir" est valable pour le verbe "être". Il suffit de l'adapter pour que le verbe "être" s'intègre. De la même façon que pour le verbe "avoir", la formatrice enchaîne avec le passé composé mais, cette fois, pour découvrir l'auxiliaire "être".

Le niveau avancé, en plus d'être le moment d'apprendre les règles de grammaire, est le moment de découvrir les ressources auxquelles il est possible de recourir en situation d'écriture pour développer l'autonomie. Pour la conjugaison, les apprenants apprennent à se servir d'un Bescherelle.

Découverte d'un outil complémentaire à l'apprentissage de la conjugaison

Les apprenants savent se servir de l'ordre alphabétique. C'est la notion préalable requise. Ils ont une certaine expérience du dictionnaire, et elle est transférable. Il s'agit de leur capacité de repérage et de leur habileté à analyser une page d'un livre de référence. Ils peuvent réinvestir ces habiletés dans la découverte du *Bescherelle* et de son utilité.

Pour arriver à découvrir un tel outil, il faut premièrement laisser les apprenants manipuler le livre. La formatrice suggère de lire la page couverture et de faire une hypothèse sur le contenu éventuel de ce livre. Puis elle leur demande de prendre une dizaine de minutes, peut-être deux par deux, et de l'explorer sous toutes ses coutures. Cette étape peut se faire en groupe. Puis l'exploration plus avant se fait deux par deux. La formatrice leur dit de prendre note des différents éléments du livre. Cela peut toucher son organisation, ses différentes sections et l'utilité qu'ils trouvent à un tel livre. Les observations sont partagées en grand groupe et la formatrice aide les apprenants à structurer les découvertes qu'ils ont faites. Puis, en groupe, ils définissent une hypothèse d'utilisation et l'expérimentent. Après l'expérimentation, ils réajustent s'il y a lieu. Dès lors, la formatrice doit encourager l'utilisation du *Bescherelle*. Les apprenants ont besoin de stimulation pour arriver à développer le réflexe de recourir à un tel outil. La formatrice a fait préalablement une sélection de ce qui est pertinent de savoir pour éviter de surcharger au plan des informations et rendre ainsi trop complexe son utilisation. Il suffit de se limiter essentiellement aux besoins.

Le groupe ne consacre pas beaucoup de temps à cette découverte. En fait, on peut penser qu'une heure et demie est suffisante. C'est une activité qui n'exige pas beaucoup d'efforts. On peut d'ailleurs l'introduire à un moment où la formatrice sent les apprenants fatigués.

GENRE

Au niveau intermédiaire, les apprenants ont vu globalement ce concept. Leur capacité d'identifier soit le genre, soit le nombre est généralisée. Maintenant, au niveau avancé, les apprenants développent la capacité de manipuler ce concept.

Objectif : Les apprenants seront capables d'appliquer les règles d'accord de base que l'on retrouve dans une phrase relativement simple.

Caractéristique : Les liens entre les mots entraînent des accords. (Souvent, les apprenants connaissent la règle mais ne l'appliquent pas. Il faut revenir justement à la pertinence du texte écrit plutôt qu'à des exercices pour favoriser l'intégration et la consolidation des notions en contexte.)

Il n'est pas question de faire découvrir ce qu'est le féminin ou le masculin, puisque cela a été fait au niveau intermédiaire. Il s'agit de découvrir les différentes formes d'application du genre. Nous n'avons pas voulu noyer les apprenants sous les nombreuses formes différentes, nous misons surtout sur leur capacité de transfert dans certains cas, leur capacité de recourir à des ressources appropriées dans d'autres cas et, finalement, sur leur connaissance de la langue. Nous avons donc sélectionné un certain nombre de règles d'application à partir du critère de la fréquence.

Il existe certaines formes de genre qui ne s'appliquent qu'à quelques mots : les mots qui se terminent en "e" et qui font "esse" au féminin; les mots qui se terminent en "f" et qui font "ve" au féminin; finalement les mots qui ne changent pas. Ces trois formes ne sont pas vues systématiquement mais plutôt en contexte. Le concept est reconnu et les apprenants recourent à leur connaissance de la langue pour donner le genre requis, selon le cas. Autrement, ils peuvent recourir au dictionnaire.

Penchons-nous sur les règles les plus courantes. La première est nécessairement la règle de base où le féminin se fait par l'ajout d'un "e". Puis viennent cinq autres règles, dont l'ordre d'apparition importe peu, qui sont découvertes en trois temps. Nous faisons découvrir en même temps les mots qui se terminent en "ier" et "er" qui font "ière" et "ère". Il y a la règle des mots en "eur" qui font soit "euse" soit "trice" au féminin. Finalement, il y a la règle où la consonne finale au masculin double au féminin.

À la fin de chacune des trois démarches de découverte, les apprenants ajoutent au chapitre "genre" de leur grammaire la règle qu'ils ont formulée en groupe. À la fin de tout le processus, la formatrice peut leur fournir une grille comprenant l'ensemble des formes d'application, c'est-à-dire incluant celles qui n'auront pas été spécifiquement vues.

La formatrice doit garder en tête la nécessité de revenir sporadiquement sur l'application des règles comme pour toute notion. Il suffit d'incorporer à la suite d'un texte des exercices permettant de rappeler ces règles. Nous proposons de partir de contextes signifiants pour bâtir un travail sur ces mêmes règles.

Dans la démarche il y a deux niveaux de recherche. Premièrement celui plus technique sur la formation du féminin de ... et celui plus logique du lien de dépendance entre les mots d'une même phrase.

Les apprenants n'échappent pas à la notion de genre lorsqu'ils s'expriment. À cela s'ajoutent les acquis, en regard de ce concept, faits au niveau intermédiaire. Nous comptons donc partir de ce qu'ils savent.

Règle de base : ajout d'un "e"

Le travail d'observation se fait en groupe. La formatrice écrit cinq noms communs masculins et leur article (le ou un) dans une colonne voisine de leur féminin. (On évitera les mots commençant par une voyelle puisqu'il est plus difficile d'en reconnaître le genre.) Les apprenants sont appelés à observer ces ensembles. Leur capacité de reconnaître le genre, ajoutée au contexte d'analyse comparative, accélère le processus d'observation. Le concept est mis en évidence. L'objectif ne se limite pas seulement à nommer le concept, mais à en faire ressortir ses caractéristiques. Les apprenants doivent observer les différences et les classer. Au féminin, on utilise les articles "la" ou "une" et le nom se termine par "e". Au masculin, on utilise les articles "le" et "un" et le nom n'a pas de "e" à la fin.

Quand les apprenants ont rassemblé et classé ces caractéristiques, la formatrice les place en contexte de phrase. Elle écrit une même phrase au féminin et au masculin au tableau. Cette phrase contient au moins un nom commun et/ou propre et un adjectif qui font leur féminin par l'ajout d'un "e". Ce matériel permet de vérifier en contexte de phrase les changements qui s'opèrent d'un genre à l'autre et le lien de dépendance entre les noms et les adjectifs. Les apprenants notent le type de changement qui s'opère dans ce cas. La formatrice reprend la démarche avec un autre ensemble représentant une autre forme d'application de genre. À chaque nouvelle forme, les apprenants vérifient la récurrence des différents changements et le lien de dépendance. Lorsque les quatre démarches sont complétées, la formatrice suggère à chaque apprenant une phrase au masculin qu'il doit mettre au féminin. Il expliquera ce qu'il fait, vérifiera sa phrase à l'aide de sa grammaire

puis présentera son résultat au groupe. La formatrice peut ainsi vérifier la compréhension et la capacité d'application de chacun des apprenants.

Les apprenants, par l'éventail des possibilités qui s'offre à eux en lecture, et vu leur compétence, sont confrontés constamment à l'ensemble du concept/notion. Comme les besoins pour la maîtrise d'une notion à long terme le prescrivent, la formatrice voit à les interpeller sur celle-ci tel que nous l'avons mentionné plus haut, c'est-à-dire à travers un texte. Cette notion s'ajoute comme nouvelle consigne quand les apprenants écrivent seuls. L'écriture autonome est d'ailleurs le moment que nous jugeons le plus efficace pour l'apprentissage.

NOMBRE

Objectif : Les apprenants seront capables d'appliquer les règles d'accord de base que l'on retrouve dans une phrase relativement simple.

Caractéristique : Les liens entre les mots entraînent des accords. (Souvent, les apprenants connaissent la règle mais ne l'appliquent pas. Il faut revenir justement à la pertinence du texte écrit plutôt qu'à des exercices pour favoriser l'intégration et la consolidation des notions en contexte.)

Il importe de sélectionner les règles que l'on retrouve dans cette notion. Par exemple, nous incluons les mots en "ou" qui prennent un "s" dans la règle de base. Cela allège l'importance que les apprenants pourraient donner à la nécessité de mémoriser un nombre important de particularités.

La suite qu'utilise la formatrice se reflète dans une grille, qu'elle remet aux apprenants, comprenant les différentes formes que prend le nombre et les règles d'exception suivantes :

1. les mots en "eu" et "au" qui prennent un "s";
2. les mots en "al" qui prennent un "s";
3. les mots en "ou" qui prennent un "x";
4. les mots en "ail" qui changent en "aux";
5. les mots "ciel", "oeil" et "aïeul" qui font respectivement "cieux", "yeux" et "aïeux";
6. les mots en "s", "x" et "z" qui ne changent pas.

Les mots concernés par ces règles d'exception doivent être écrits dans la grille de sorte que celle-ci devienne un outil de référence lorsque les apprenants sont en situation d'écriture autonome ou d'exercice.

Comme pour le genre, nous retrouvons une règle de base par laquelle nous commencerons. Il s'agit bien évidemment du pluriel qui se fait par l'ajout du "s". Nous procédons de la même façon que dans la démarche du genre. Il s'agit de faire faire, aux apprenants, une analyse comparative du singulier et du pluriel.

La formatrice leur présente au tableau deux blocs de cinq mots où dans l'un ils sont au singulier et dans l'autre, au pluriel. Ils sont régis par la même règle du pluriel. Quand les caractéristiques sont notées et classées, les apprenants les insèrent dans leur grammaire. Pour le pluriel s'ajoute la place du verbe qui, selon le cas, s'accorde. C'est l'étape importante où la formatrice écrit au tableau la même phrase au singulier et au pluriel afin de faire observer l'ensemble des changements qui

s'opèrent dans le passage de l'un à l'autre. L'importance d'établir les liens ressortira. Par exemple dans :

Denise mange la pomme verte.
et
Denise mange les pommes vertes.

Si les apprenants connaissent la notion de sujet, la formatrice les guide afin d'identifier les liens responsables de l'accord. Autrement, il suffit d'amener la question : Qui mange ? et les apprenants concluront à une seule personne qui est, dans ce cas, au singulier.

Dans un autre cas, par exemple :

La femme est allée travailler.
et
Les femmes sont allées travailler.

l'ensemble des éléments a subi des transformations. Si les apprenants ont commencé à aborder la conjugaison des verbes, il leur sera plus facile de saisir le nombre du verbe.

Avec la suite de l'apprentissage du nombre dans ses formes différentes, les apprenants voient d'autres exemples qui leur permettent de se familiariser avec l'ensemble des transformations propres à ce concept.

Reste à faire découvrir la règle selon laquelle les mots qui se terminent en "au" et "eu" prennent un "x" et celle selon laquelle les mots qui se terminent en "al" changent pour "aux". Pour ce qui est des règles d'exception et des mots qui ne changent pas, nous comptons sur la capacité de transfert des apprenants et les contextes de lecture et d'écriture auxquels ils sont confrontés. De plus, le dictionnaire peut servir de ressource.

FONCTION DES MOTS

Quand on aborde la fonction des mots, on fournit par le fait même une plus grande compréhension de la phrase. Au surplus, les liens que ses éléments entretiennent entre eux sont dévoilés. Cela vient permettre aux notions de genre et de nombre, de conjugaison dans son ensemble, d'être mises en relief par la logique qui s'exerce.

L'analyse a pour but essentiel d'identifier le rôle de chaque partie de la phrase. Pour y arriver, l'apprenant doit être mis en situation où des questions relatives au contenu de la phrase s'imposent à lui. Ces questions, en plus de favoriser la découverte, peuvent servir au développement de l'autonomie de l'apprenant en situation d'écriture.

Nous retrouvons dans la langue de multiples compositions du groupe sujet. Du simple pronom, il peut aller jusqu'à la proposition complète. Il est donc nécessaire de spécifier les limites que nous fixons pour l'apprentissage du groupe sujet dans le cadre d'une formation au niveau avancé.

Caractéristiques : Le groupe sujet est composé soit d'un pronom, soit d'un nom propre, soit d'un nom commun accompagné de son déterminant, soit d'un nom commun et son déterminant accompagnés d'un adjectif qualificatif, soit le dernier exemple plus un nom propre. Il indique qui fait l'action, qui est, qu'est-ce qui fait, qu'est-ce qui est.

Objectifs : Les apprenants seront capables de compléter une partie de phrase dont le sujet est manquant. Ils seront capables d'identifier un groupe sujet dans différents contextes de phrases.

Dans la démarche le matériel servant à l'observation doit demeurer dans les limites de ces exemples.

On prend pour acquis que les apprenants ne connaissent pas le terme "sujet". Ils doivent donc être en situation de donner son rôle caractéristique. Ils peuvent dire : on ne sait pas qui fait ou est, qu'est-ce qui fait ou est. La formatrice utilise progressivement les exemples. Le premier exemple est une phrase simple de base, c'est-à-dire constituée d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. En contre-exemple, pour fin de comparaison, elle donne une phrase d'où le sujet aura été retiré.

Exemple
Denise va à l'école.

Pause d'observation, cueillette des commentaires et leur analyse.

Contre-exemple
travaille à ce magasin.

Dans le premier exemple, l'objet de recherche est présent alors qu'il est absent dans le contre-exemple. On oriente ainsi, dès le départ, l'observation. Les apprenants font d'abord leurs commentaires sur le premier exemple avant que la formatrice fournisse le contre-exemple. La formatrice les note avant de fournir le contre-exemple. Les apprenants observent tout de suite qu'il manque un mot. Quand un apprenant énonce une observation, il doit l'expliquer et c'est la formatrice qui l'incite à le faire en posant une question du genre : qu'est-ce qui te dit qu'il manque un mot ? vois-tu une différence avec l'exemple qui t'aide à expliquer ce que tu avances ? comment expliques-tu qu'il manque un mot ? En fait il s'agit de formuler des questions ouvertes qui appellent une explication et non un "oui" ou un "non".

Exemple
Les pantalons sont en vente.

Pause pour observation, cueillette des commentaires et analyse.

Contre-exemple
jouent à la balle.

L'analyse continue. La formatrice fournit autant d'exemples qu'il est nécessaire, tant que les apprenants n'ont pas fourni l'ensemble des caractéristiques du sujet. Ils doivent identifier, en plus du fait que le sujet nous informe sur "qui fait l'action, qui est, qu'est-ce qui fait, qu'est-ce qui est", qu'il peut être constitué d'un ou plusieurs mots.

Ce n'est qu'après la réunion des caractéristiques que la formatrice nomme le concept "sujet". Elle leur demande s'ils ont une idée sur comment on l'appelle quand il y a plusieurs mots. Sinon, elle introduit le concept "groupe sujet".

La formatrice doit maintenant vérifier si le groupe a compris. Elle fournit une phrase où chaque apprenant doit isoler le groupe sujet. Elle peut fournir une partie de phrase que les apprenants devront compléter avec un sujet. De plus, la formatrice peut, quand un sujet est composé d'un seul mot, faire ajouter des qualificatifs pour que l'aspect "groupe" apparaisse. Par exemple, si le sujet est "La balle ...", l'adjectif de couleur ou la propriété peut être signalé. On aurait : "La balle rouge de Jacques ..." comme groupe sujet.

L'apprentissage prend plus de force dans la mesure où la formatrice garde le souci de faire des rappels réguliers de cette notion.

La formatrice attend d'avoir vu la conjugaison avant de passer à l'apprentissage du groupe verbe. Les apprenants pourront plus facilement le reconnaître comme élément spécifique. Finalement, la découverte du groupe complément peut suivre.

La démarche est la même pour le groupe verbe et le groupe complément. Il suffit dans chaque cas de présenter comme exemple une phrase complète et, en contre-exemple, une partie de phrase qui n'a pas, selon le cas, de verbe ou de complément. La formatrice doit bien définir les caractéristiques de chacun. Elle définit ainsi bien clairement ce que les apprenants doivent découvrir.

TYPES DE PHRASES

À ce stade-ci de leur apprentissage, les apprenants ont été maintes fois confrontés en lecture aux différents types de phrases. Plus couramment, ils ont été en contact avec la phrase affirmative, négative, interrogative, exclamative et impérative. Soutenus par leurs acquis et leur habileté à donner un sens, ils ont pu en faire la lecture sans que personne ne dise ce qu'elles étaient, sans les identifier ni les expliquer. L'approche était globale.

Les apprenants arrivent maintenant au point où il est nécessaire de passer à un niveau plus concret de connaissance. Comme ils font maintenant l'expérience de l'écriture autonome, le besoin de s'approprier ces notions est rendu nécessaire. Ils ont besoin d'atteindre la maîtrise nécessaire à l'utilisation de ces types de phrases.

Nous voyons avec un groupe de niveau avancé les phrases affirmative, négative et interrogative. Cela dit, ils continuent à rencontrer, dans les écrits, les autres types de phrases. L'apprentissage des premiers types constitue une sorte d'introduction qui permet d'intuitionner les autres. Ils auront appris à s'interroger sur le sens des phrases à un niveau plus poussé.

Objectifs : Les apprenants seront capables de reconnaître les formes différentes de phrases et les identifier. Ils les utiliseront dans la pratique de l'écriture autonome.

Comme dans les démarches passées, les apprenants ont à découvrir les caractéristiques des trois types de phrases.

Caractéristiques : 1. Phrase interrogative : premièrement, une question est posée, une information est recherchée, une suite est prévisible. Deuxièmement, dans sa construction, le verbe précède le pronom et ils sont unis par un trait d'union. Finalement, cette phrase a un point d'interrogation.

Un verbe ou un adverbe peuvent être en début de phrase. Cela n'est pas considéré comme une caractéristique essentielle mais les exemples verront à contenir ces deux possibilités afin de les faire observer.

2. Phrase négative : elle nie un fait. Elle est caractérisée par l'inévitable présence de "ne pas" (le plus courant), "ne plus", "ne jamais" ou "ne rien". La constante veut que "ne" soit toujours présent et accompagné de différents adverbes. C'est la présence de ces locutions qui détermine la négation.

-
3. Caractéristiques de la phrase affirmative : elle déclare quelque chose et prend la forme de la phrase simple que les apprenants ont découverte au niveau intermédiaire.

Une démarche est suivie pour la découverte de la phrase interrogative et une autre pour la phrase négative. Quant à la phrase affirmative, elle sert dans les deux cas de point de comparaison et, par le fait même, est mise en relief. Un simple retour sur certains commentaires tirés des deux démarches, que la formatrice aura pris soin de conserver, sera nécessaire pour l'apprentissage de la phrase affirmative.

Nous procédons de la même façon que pour la découverte des autres notions. Un exemple de la notion est fourni aux apprenants pour fin d'observation. Puis un contre-exemple lui est apposé. L'analyse comparative se poursuit jusqu'à ce que les apprenants, guidés par la formatrice, aient regroupé les caractéristiques essentielles.

Le travail se fait au tableau, c'est un travail de groupe et de collaboration. Cependant, chacun doit avoir la chance de partager ses observations et de les justifier si nécessaire. Les exemples, contre-exemples ainsi que les commentaires sont écrits au tableau.

Exemple
Aimes-tu les chats ?

Pause pour l'observation, cueillette des commentaires et analyse.

Contre-exemple
J'aime les chats.

Les apprenants en viennent vite au fait que le premier énoncé pose une question, qu'il y a recherche d'information. Pour les guider, la formatrice peut leur demander d'expliquer leur affirmation. Ils doivent à partir de ce moment trouver les spécificités. Leur observation est désormais orientée dans la recherche d'éléments explicatifs qui se trouvent dans la structure de la phrase. Ils mentionneront fort probablement, dès maintenant, la présence du point d'interrogation sans toutefois pouvoir le nommer. La formatrice les laisse réfléchir et les laisse s'exprimer jusqu'à ce qu'elle croit qu'un autre exemple est nécessaire.

Exemple
Viens-tu à la fête ?

Pause pour l'observation, cueillette des commentaires et analyse.

Contre-exemple
Je vais à la fête.

À la suite de cet ensemble, les apprenants, grâce à la répétition, observeront probablement le fait que le verbe précède le pronom. Peut-être ajouteront-ils qu'il commence la phrase. Malgré le caractère non essentiel de cette observation, la formatrice la note. L'autre exemple doit permettre de l'éliminer. Il permet également l'observation d'aspects différents de la phrase interrogative.

Exemple
Quand liras-tu ce livre ?

Pause pour l'observation, cueillette des commentaires et analyse.

Contre-exemple
Je lirai ce livre cette semaine.

L'observation quant à la place du verbe en début de phrase est contredite. Elle doit donc être retirée. Peut-être observeront-ils, si ce n'est déjà fait, que le verbe et le pronom sont reliés par un trait d'union. On poursuit avec d'autres exemples tant que toutes les caractéristiques ci-haut mentionnées ne sont pas dégagées. Si le tout est rassemblé, c'est le moment de nommer le type de phrase dont il est question.

La formatrice doit maintenant s'assurer que les apprenants ont bien compris. Elle fournit un exemple ou un contre-exemple aux apprenants, chacun son tour. Chacun doit dire si c'est une phrase interrogative et pourquoi, et si non, expliquer. La formatrice en profite pour utiliser comme exemples des phrases interrogatives qui commencent par "où", "comment", "pourquoi", ou "combien", etc.. Après cet exercice, chaque apprenant est appelé à formuler une question. La formatrice les note au tableau. Elles sont reprises une à une pour vérifier en groupe leur pertinence. Puis vient une réflexion sur les adverbes de temps, de lieu ou autre qui ont été utilisés afin d'établir le rapport causal avec la réponse qu'ils appellent. Ceci constitue un ajout à la compréhension de la langue orale et écrite.

La formatrice a identifié le type de phrase. Le terme "interrogative" est peut-être étranger aux apprenants. Pour le moins ne l'utilisent-ils pas. Pour aider la mémorisation, il est nécessaire de rattacher ce mot à du connu. Spontanément, ils diront peut-être que cela veut dire la même chose que "question". Le groupe peut recourir au dictionnaire pour vérifier la définition du terme. Par la même occasion, la formatrice leur demande de trouver, toujours à l'aide du dictionnaire, des mots de même famille. Ils trouveront "interroger", "interrogatoire", qui sont des mots rattachés aux enquêtes policières. La réflexion sur le terme peut prendre une autre tangente, ce n'est là qu'un exemple. L'important est de permettre aux apprenants de s'approprier le terme pour arriver à bien l'associer avant de passer à l'étape de la généralisation. Cette dernière se réalise lors d'exercices. Lorsqu'ils repèreront des phrases interrogatives dans un texte ou en formuleront eux-mêmes, ils généraliseront.

La formatrice laisse un peu de temps s'écouler après cet apprentissage avant d'aborder la phrase négative. Rappelons que notre point de comparaison étant la phrase affirmative, une démarche complète de découverte pour celle-ci ne sera pas nécessaire. Il suffit de revenir sur les commentaires recueillis lors des démarches de découverte des deux premières pour arriver à déduire la phrase affirmative. Quant à la phrase négative, le procédé est le même que pour la découverte de la phrase interrogative.

Faisons le point sur la virgule

Quand on pense "type de phrase", on pense aussi "ponctuation". L'apprentissage de la phrase interrogative a ajouté un nouveau signe de ponctuation à la connaissance des apprenants. Le seul autre signe que nous jugeons opportun d'aborder avec le niveau avancé est la virgule. Encore faut-il mentionner la limite de son approche. Nous introduisons ce signe par le biais de l'énumération et seulement l'énumération.

Nous ne présenterons pas la démarche de découverte dans son ensemble puisqu'elle est la même que pour les types de phrases. Il s'agit simplement de l'adapter. L'exemple doit toujours contenir une énumération d'au moins trois éléments. On obtient une virgule en plus d'un "et". On fournit des énumérations plus nombreuses également. En contre-exemple, aucune énumération ne paraît.

Nous procédons de la même façon pour vérifier l'acquisition. Chaque apprenant doit fournir un exemple du concept. Finalement, dans leurs productions, les apprenants, s'il y a lieu, l'utilisent.

DÉTERMINANTS

Quand, au niveau intermédiaire, il a été question de l'apprentissage du genre et du nombre, les déterminants "le, la, l', les, un, une, des" ont été identifiés comme éléments marquant le genre et/ou le nombre. Ils ont été nommés "déterminants". Dans les différentes grammaires que nous avons consultées, ils sont parfois nommés "articles", parfois "déterminants". Nous avons dû faire un choix et celui-ci s'est fixé sur "déterminant". Ceci regroupe tous ces mots sous une même appellation et, le cas échéant, un qualificatif vient spécifier son groupe d'appartenance. Or lorsque nous utilisons "déterminant" seul, nous renvoyons à ceux énumérés plus haut. Autrement, sa spécificité sera nommée.

Le groupe avancé fait l'apprentissage de trois groupes différents de déterminants à part ceux qu'il a vus au niveau intermédiaire. Il s'agit des déterminants possessifs, démonstratifs et numéraux.

L'apprentissage de ces trois groupes se fait séparément. Pour chacun, nous identifions l'élément de la langue avec lequel il fait le mieux "contraste" afin que l'objet de découverte soit bien en évidence dans la démarche. Il s'agit de créer un contexte facilitant l'analyse comparative.

Comme c'est l'habitude, nous partons de ce que les apprenants connaissent et de ce qu'ils ont déjà appris qui sont des préalables au nouvel apprentissage. Si la formatrice le croit nécessaire, elle fait un retour sur les déterminants que les apprenants ont vus au niveau intermédiaire pour s'assurer que chacun part du même point. Cela dit, ces mêmes déterminants servent de point de comparaison parce que à l'opposé des déterminants nouveaux qu'ils aborderont, ils marquent la généralité.

Objectifs : Les apprenants seront capables d'utiliser selon le cas le déterminant approprié : soit le possessif, soit le démonstratif ou le numéral. Ils sauront l'identifier selon son groupe.

Les trois démarches sont modelées selon le même procédé. La formatrice prépare plusieurs ensembles de phrases pour le groupe de déterminants à découvrir. (Nous entendons par ensemble un exemple (phrase) qui représente le groupe de déterminants à découvrir et un contre-exemple qui contient l'élément favorisant l'analyse comparative. Il s'agit des déterminants mentionnés plus haut pour chaque groupe.) Après chaque énoncé que la formatrice écrit au tableau, il y a une pause pour l'observation. Suivent les commentaires et l'analyse. Les commentaires sont notés au tableau. C'est à partir d'eux que se construit l'analyse. Quand un temps suffisant a été consacré à l'exemple, la formatrice écrit le contre-exemple qui sera observé, commenté, analysé et finalement comparé à l'exemple. Ceci est répété jusqu'à ce que l'ensemble des caractéristiques soit rassemblé.

Déterminants possessifs : "mon, ton, son, ma, ta, sa, mes tes, ses, notre, votre, leur".

Caractéristiques : Jouent un rôle de précision en marquant la propriété. Ils ont le genre et le nombre du nom qu'ils accompagnent.

Les déterminants "le, la, les, l', un, une, des" pour leur part sont indéfinis. Ils serviront de contre-exemples.

On n'utilise pas tous les déterminants possessifs. Cela alourdirait inutilement la démarche. Ce qui importe pour cette démarche, c'est qu'ils soient suffisamment utilisés pour que ressortent le genre, le nombre et la personne concernée. On peut, par exemple, se servir de "mon, ta, ses, notre" pour que le genre et le nombre soient représentés en plus du caractère de propriété et la personne concernée. Quand ces caractéristiques essentielles sont rassemblées, la formatrice remet un texte troué là où un déterminant possessif est nécessaire. En contexte les apprenants peuvent compléter la liste des déterminants possessifs. Voici un exemple de texte qui se prête à l'exercice.

Une chicane

Deux enfants jouent dans une cour. Ils s'appellent Jacques et Gustave. Comme bien des enfants de leur âge, ils sont en train de se chamailler. Le premier, Jacques, dit à ___ copain : "Ici, c'est chez moi. Tu es dans ___ cour. Va-t-en chez vous. Va jouer dans ___ cour."

Gustave ne se laisse pas faire. Il a aussi ___ petit caractère. Il lui répond du tac au tac : " ___ père est plus fort que ___ père. ___ mère va appeler ___ mère pour lui dire que tu es méchant avec moi. Tu n'es plus ___ ami. Je veux que tu me remettes ___ bande dessinée et ___ jeu de Nintendo que je t'ai prêtés la semaine dernière. Ok là !".

Gustave se met alors à pleurer et retourne chez lui. ___ mère qui le voit arriver tout barbouillé de larmes lui dit : "Qu'est-ce qui t'arrive ___ petit lapin ? Raconte-moi ___ grosse peine".

"C'est Jacques, lui répond ___ fils. Je ne veux plus être ___ ami. Je veux que tu parles à ___ mère pour lui dire." Voyant que ce n'est que cela, la mère de Gustave sourit. En deux jours, c'est la troisième chicane entre les deux enfants.

Pour compléter l'apprentissage, la formatrice suggère un certain nombre de phrases au tableau où les apprenants doivent remplacer une partie de la phrase par un déterminant possessif.

Exemple

La voiture d'Hélène est au garage.

La formatrice efface "La" et "d'Hélène" et demande quel déterminant possessif pourrait être écrit à la place. Puis elle ajoute : "Si vous êtes en présence de la personne et que vous vous adressez à elle, quel déterminant possessif devriez-vous utiliser ?" Bref, la formatrice peut bâtir autant de contextes, pour arriver à rassembler les différents déterminants possessifs.

Déterminants démonstratifs : "ce - cet - cette - ces"

Caractéristiques : Manifestent la présence de l'objet en cause. Ils ont le genre et le nombre du nom qu'ils accompagnent.

Ils s'opposent donc aux déterminants "le, la, les, l', un, une, des" qui, eux, ont un caractère général.

Vu leur petit nombre, ils seront présents dans au moins un exemple.

Déterminants numériques

Caractéristiques : Précisent le nombre des choses, des personnes, etc. dont il est question. À l'exception de "un", ils connotent le pluriel.

Pour marquer le caractère numérique, ils sont opposés aux déterminants "les, des". Nous n'utilisons pas le singulier pour éviter la confusion entre le nombre "un, une" et le déterminant indéfini "un, une".

Comme pour les déterminants possessifs, nous utilisons suffisamment d'exemples pour que les caractéristiques puissent être rassemblées, mais sans plus. La suite est facile à déterminer après la démarche. La formatrice peut demander : "Si deux, dix et quinze sont des déterminants numériques, pouvez-vous en trouver d'autres ?" Du même coup se vérifie la compréhension.

TRAIT D'UNION

Une démarche d'alphabétisation doit, selon nous, permettre d'initier les apprenants aux règles indispensables à l'utilisation de l'écriture au quotidien. Sous cet angle, on peut dire que l'alphabétisation est une sorte d'introduction à la grammaire dans une approche globale. Cet énoncé guide notre choix des notions et définit les limites dans lesquelles elles sont abordées.

C'est ainsi que nous avons retenu trois seuls cas d'utilisation du trait d'union. Premièrement lorsqu'il sert à séparer un mot que l'on doit écrire sur deux lignes faute de place. Nous voyons aussi le trait d'union utilisé dans l'encodage des nombres et des noms propres composés.

Mentionnons qu'un quatrième cas a été vu dans la phrase interrogative, une première utilisation a été abordée. Ainsi, les apprenants n'en sont pas à leur première reconnaissance de ce signe orthographique. Cela en facilite aussi l'observation. Mais on ne peut de ce même fait prétendre à son apprentissage. Les apprenants ne peuvent généraliser son utilisation. Seulement un cas a été porté à leur attention et chaque cas s'inscrit dans une règle particulière.

Caractéristique : Unit plus d'un mot ou deux parties d'un mot pour former un tout.

Objectifs : Les apprenants seront capables de séparer un mot, faute de place au bout d'une ligne, en tenant compte des syllabes. Ils seront capables d'utiliser le trait d'union dans les noms propres et dans l'encodage des nombres.

Mot scindé en deux faute de place au bout d'une ligne

Certains apprenants sont peut-être peu familiers avec le concept de "syllabe" qui est ici à la base de l'utilisation du trait d'union. La formatrice doit vérifier son acquisition et faire une révision pour assurer la réussite de la démarche de découverte.

L'utilisation du trait d'union respecte les règles de syllabation graphique. Certains cas particuliers doivent être portés à l'attention des apprenants.

Sépare une syllabe d'une autre en respectant les sons composés de plus d'une lettre (deux voyelles ou plus - une voyelle et une consonne ...). Voici des exemples illustrant différents cas : la-ver / beau-té / blan-che.

Quand, dans un mot, deux consonnes se suivent, le mot est scindé entre ces deux consonnes. Il y a le cas où une lettre est doublée : abat-tre. Il y a le cas où deux consonnes différentes se suivent : es-pion.

La démarche, toujours sous le même modèle, fournit comme exemple une phrase qui illustre le concept puis, en contre-exemple, une phrase d'où le concept est absent. Voici un ensemble possible :

Exemple

La fête a duré jusqu'aux petites heures du matin.

Pause d'observation, cueillette des commentaires et analyse.

Contre-exemple

Je suis rentrée très tard le soir de la fête.

Les contre-exemples fournissent aussi une phrase qui doit être écrite sur deux lignes, mais sans avoir à séparer un mot. Cela fait ressortir ce qui doit être observé.

Utilisation du trait d'union dans l'encodage des nombres

Le trait d'union s'utilise dans l'encodage des nombres inférieurs à cent lorsqu'ils sont formés de plus d'un mot. Ce n'est pas tout de l'énoncer ainsi, puisque l'on pourrait croire que dans un nombre supérieur à cent on n'en retrouve pas du tout, alors que c'est faux. D'autre part il y a l'utilisation du "et" qui a pour conséquence de ne pas recourir à l'utilisation du trait d'union. Lorsqu'un nombre supérieur à cent est composé d'une partie inférieure à cent, il peut y avoir un trait d'union, selon le cas. Ceci influence le choix des exemples qui sont portés à l'attention des apprenants afin qu'ils découvrent ces spécificités.

Dans la démarche, la formatrice commence par fournir des exemples qui se limitent aux nombres inférieurs à cent, sans le "et", mais qui sont composés. Les nombres inférieurs à seize et les dizaines serviront de contre-exemple. La formatrice aura préparé quelques ensembles.

Exemple
vingt-huit
trente-quatre

Pause d'observation, cueillette des commentaires et analyse.

Contre-exemple
neuf
trois

Ce premier ensemble fait conclure que les nombres s'écrivent avec un trait d'union s'ils sont composés. Une fois que ce commentaire est fait, la formatrice poursuit avec des exemples de nombres supérieurs à cent. Les apprenants constatent que leur affirmation n'est pas toujours vraie. Le trait d'union n'apparaît pas dans les nombres au-dessus de cent. Les exemples ici portent exclusivement sur des nombres au-dessus de cent qui ne nécessitent pas de trait d'union. Voici un modèle d'ensemble à utiliser :

Exemple
deux cents

Pause d'observation, cueillette des commentaires et analyse.

Contre-exemple
quatre-vingt-dix-huit

La formatrice peut fournir des exemples avec "mille" et "million". Elle fait ainsi le tour des possibilités. Maintenant, les apprenants en sont à dire que les nombres en bas de cent et formés de plus d'un mot prennent un trait d'union. On doit maintenant illustrer les nombres au-dessus de cent dont une partie est inférieure à cent et qui, si elle est formée de plus d'un mot, utilise en conséquence le trait d'union. Ici aussi la formatrice se sert de "cent, mille, million".

Exemple
cent quarante-sept

Pause d'observation, cueillette des commentaires et analyse.

Contre-exemple
quatre-vingt-sept

Pour terminer la démarche, il reste une spécificité à faire découvrir aux apprenants. Il s'agit du "et" que l'on retrouve exclusivement avec : vingt et un, trente et un, quarante et un, cinquante et un, soixante et un et soixante et onze. Nous changeons de procédé. La formatrice fournit une feuille reproduite à la page suivante.

NOM : _____
DATE : _____

1. Observe les nombres suivants :

vingt et un	vingt-deux	vingt-trois
trente et un	trente-deux	trente-trois
quarante et un	quarante-deux	quarante-trois
cinquante et un	cinquante-deux	cinquante-trois
soixante et un	soixante-deux	soixante-trois
soixante et onze	soixante-douze	soixante-treize

2. Que vois-tu dans la première colonne qui ne se trouve pas dans les autres ?

3. Qu'y a-t-il à la place du mot dans les deux autres colonnes ?

4. Quand un nombre s'écrit avec _____ il ne prend pas de

Utilisation du trait d'union avec les noms propres

L'utilisation du trait d'union dans les noms propres permet de faire un tout avec ce qui, en d'autres cas, constitue deux entités. La notion est basée sur le sens dans la mesure où, si l'on parle de Jean-Claude, il s'agit d'une personne, alors que si l'on parle de Jean et de Claude, il s'agit de deux personnes. La structure que nous utilisons fournit ce sens. La formatrice passe donc par ce chemin pour faire saisir les cas d'utilisation du trait d'union avec les noms propres.

Il y a des exceptions d'influence anglo-saxonne où le trait d'union n'est pas utilisé, mais nous n'en tiendrons pas compte. Nous abordons la règle de façon générale.

Nous nous appuyons sur le sens pour la découverte. Les exemples comportent des noms propres composés et les contre-exemples un ou plus d'un nom propre. Le procédé, vous le devinez, se fonde sur l'analyse comparative. Les apprenants doivent conclure que les noms propres formés de plus d'un nom propre qui peuvent être, en d'autres cas, utilisés séparément sont unis par un trait d'union.

Exemple

Jean-Claude se cherche un emploi.

Pause d'observation, cueillette des commentaires et analyse.

Contre-exemple

J'ai rencontré Denise et Francine sur la rue Ontario.

On fait suivre cet ensemble par autant d'autres qu'il est nécessaire pour que les apprenants puissent déduire la règle. On peut se permettre de faire intervenir un exemple comme celui-ci :

Exemple

Jean-François et Paul se cherchent un emploi.

Contre-exemple

Jean, François et Paul voyagent en autobus.

Ce nouveau contexte les fait réfléchir sur le prénom comme un tout et sur l'utilisation de la virgule dans une énumération. De plus ils se rendent compte de la différence dans l'intonation qui accompagne les deux contextes.

Lors de l'exposé des dernières notions, nous n'avons pas rappelé la nécessité de vérifier la compréhension au moyen d'exemples du concept en question fournis par les apprenants. Nous le rappelons donc et soulignons aussi l'importance pour la formatrice de revenir à l'occasion sur les différentes acquisitions pour s'assurer de la solidité de l'apprentissage.

AU-DELÀ DE LA MÉTHODE

Une lecture trop hâtive des trois documents pédagogiques publiés par le *Tour de lire* pourrait laisser croire que l'alphabétisation est avant tout affaire de méthode, de procédés, de rigueur formelle dans l'organisation des contenus, etc.. Soyons claires. Nous privilégions certes une approche et des méthodes particulières qui fondent nos pratiques. Cependant, un atelier en alphabétisation populaire est aussi un lieu de rencontre entre adultes. La qualité de la communication entre les apprenants et la formatrice est primordiale.

Savoir écouter avec attention, être franche, suivre vraiment le rythme et le style de chacun, être impliquée dans les échanges, reconnaître sincèrement et mettre à profit les expériences de tous, etc., voilà en effet des attitudes qui honorent la formatrice d'envergure. Et cette envergure permettra par surcroît de sentir la part de vérité et de profondeur dans certaines manifestations de la "culture populaire", loin du jugement stéréotypé sur la "culture du pauvre".

La formatrice qui possède un "sens pédagogique" sait faire la part des choses. Que signifie la rigueur pédagogique sans la souplesse de l'animation ? À quoi bon un tel effort d'apprendre sans la spontanéité, le jeu et le rire ? Les plus sages techniques ont-elles un sens sans la motivation et la sécurité intérieure ?

Il serait tout aussi futile de vouloir appliquer un programme préemballé. Considérer les besoins réels des apprenants, susciter leur capacité d'écoute et d'attention, stimuler leur goût de lire et d'écrire sont des initiatives hautement plus efficaces.

Par ailleurs, toute pédagogie en alphabétisation populaire doit prendre en compte certains obstacles à l'apprentissage reliés au contexte psycho-social et environnemental : la fatigue, les tensions corporelles, l'insécurité financière et émotive, une image négative de soi suite aux expériences scolaires antérieures, etc. Ici encore la formatrice fera preuve de souplesse et s'adaptera aux situations multiples.

La simplicité et le discernement sont toujours de mise en alphabétisation populaire. Mais attention aux évidences, elles peuvent s'avérer drôlement exigeantes ...

Nous serions vivement intéressées à poursuivre notre réflexion. Si la lecture de ce document a soulevé des interrogations, a fait jaillir des commentaires, partagez-les avec nous !

Le Tour de lire
Centre d'alphabétisation d'Hochelaga-Maisonneuve
1437, boul. Pie-IX
Montréal (Québec)
H1V 2C2

521-2075