

Français

Français langue maternelle

Programme d'études 1^{re} année

Septembre 2010



Avant-propos

Ce programme d'études s'adresse à tous les agents d'éducation de l'enseignement au primaire. Il précise les apprentissages en français langue maternelle que les élèves doivent maîtriser en 1^{re} année et il tient compte des préoccupations actuelles de la société francophone insulaire par rapport à la langue et à la culture.

Le programme a été originalement réalisé à l'Île-du-Prince-Édouard en étroite collaboration avec des professionnels de l'enseignement du français et avec les ministères de l'Éducation des provinces du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse et de Terre-Neuve-et-Labrador sous l'égide de la Fondation d'éducation des provinces atlantiques (maintenant appelée le CAMEF, Conseil atlantique des ministres de l'éducation et de la formation). Cette collaboration a permis la mobilisation des ressources des quatre provinces atlantiques afin d'élaborer un programme qui répondra aux attentes de la communauté acadienne et francophone de l'Atlantique et reflétera sa réalité. Nous tenons à remercier sincèrement tous ceux qui ont contribué à ce document d'origine et tout particulièrement, M. Réal Ouellet, conseiller pédagogique, ainsi que les membres du personnel enseignant qui ont siégé au comité de travail provincial, à ce moment-là, Mme Debbie Cuffley-Hébert et Mme Paulette LeBlanc.

Une révision de ce programme a été réalisée en 2010 afin de refléter les changements apportés au cours des dernières années avec l'implantation d'une approche en littératie fondée sur les besoins des élèves. Nous tenons à remercier les enseignants de 1^{re} année et l'équipe de littératie provinciale pour les suggestions qu'ils y ont apportées et la conseillère pédagogique Mme Claire Girard qui a coordonné le projet. Le ministère remercie également les ministères suivants :

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse

Ministère de l'Éducation de l'Ontario

qui nous ont permis de consulter et/ou d'adapter certaines composantes de leurs programmes d'études aux fins de révision du programme d'études de l'Île-du-Prince-Édouard

Table des matières

Contexte et fondement

Orientations de l'éducation publique du système scolaire	3
La philosophie de l'éducation publique	3
Les buts de l'éducation publique	4
Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires	5
Composantes pédagogiques	8
Les résultats d'apprentissage	8
Principes relatifs au français parlé et écrit	9
L'évaluation.....	9
La littératie et la numératie pour tous	11
Principes relatifs à la diversité et aux perspectives culturelles	12
Les élèves ayant des besoins particuliers.....	12
 Orientation et les composantes du programme de français	15
La définition et le rôle de l'enseignement du français.....	15
Le but et les objectifs de l'enseignement du français	15
La progression.....	16
La relation du français avec les autres disciplines	16
Programme de littératie efficace	16
Définition de la littératie	16
Principes de base.....	17
Lien avec les résultats d'apprentissage	19
Les principes directeurs de l'apprentissage et de l'enseignement efficaces	19
La langue	19
Besoins individuels des élèves.....	20
La métacognition	22
Le climat d'apprentissage	23
Pratiques pédagogiques préconisées.....	24
Enseignement stratégique	24
L'apprentissage coopératif.....	26
Les attitudes et les valeurs	28
Les liens avec les divers niveaux d'apprentissage	28
L'appréciation et l'évaluation des apprentissages	29
Définitions	29
Contexte.....	29
Transmission des résultats	31
Principes directeurs.....	31
Le temps d'enseignement	32
 Conclusion	33

Plan d'enseignement

Premier volet : Communication orale	37
L'écoute et l'expression orale.....	37
Les éléments essentiels à l'écoute et l'expression orale	38
L'écoute	39
L'expression orale	42
Les composantes du langage.....	46

La correction de l'erreur	47
L'appréciation de rendement en communication orale	49
Tableaux des RAS	52
 Deuxième volet : Lecture	 59
La vision de l'apprentissage de la lecture	59
L'apprentissage de la lecture	60
Les comportements d'un lecteur efficace	60
Les textes	65
Les situations de lecture	65
L'appréciation de rendement en lecture	75
Le développement du lecteur	79
Tableaux des RAS	81
 Troisième volet : L'écriture	 91
La vision de l'apprentissage de l'écriture	91
Éléments essentiels du système d'écriture	92
Les traits d'écriture	92
Les stratégies et le processus d'écriture	94
Les situations d'écriture	97
L'appréciation de rendement en écriture	102
Le développement du scripteur	105
Tableaux des RAS	107
 Quatrième volet : Lecture et écriture	 117
Tableaux des RAS : Les stratégies socio-affectives	118
Tableaux des connaissances	125
 Glossaire	 139
 Bibliographie	 145
 Annexes	 155
Annexe A Organismes graphiques	157
A-1 Tableau explicatif	159
A-2 La toile sémantique	161
A-3 Graphique de récit	163
A-4 La roue de récit	165
A-5 Texte narratif (Début-milieu-fin)	167
A-6 Le cadre séquentiel	169
A-7 La structure narrative	171
A-8 La carte du personnage	173
A-9 Réaction au texte	175
A-10 La carte en T	177
A-11 Comparaison - Contraste	179
A-12 Comparaison - Contraste/Diagramme de Venn	181
A-13 Tableau S - V - A	183
A-14 Tableau SONVAM	185
A-15 La chaîne/Le cadre séquentiel	187
A-16 Tableau de prédictions	189

Annexe B – Conscience phonologique	191
Annexe C	
C-1 La fiche d’observation individualisée – Symboles et classification d’erreurs	199
C-2 Calcul du niveau de difficulté de texte et pourcentage de précision pour les textes A-K..	201
C-3 Fiche d’observation individualisée	203
Annexe D – Échelles d’appréciation en lecture	205
Annexe E – Échelle d’appréciation en écriture	207
Annexe F – Les niveaux de compréhension en lecture	217
Annexe G – Le mur des mots	219
Annexe H – Listes de mots de vocabulaire	221
Annexe I – Tableau des lettres	223
Annexe J – Tableaux récapitulatifs	225

Contexte et fondement

ORIENTATIONS DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE

La philosophie de l'éducation publique

L'objectif du système d'éducation publique de l'Île-du-Prince-Édouard est de voir au développement des élèves afin que chacun d'entre eux puisse occuper une place de choix dans la société.

Le but de l'éducation publique est de favoriser le développement de personnes autonomes, créatives et épanouies, compétentes dans leur langue, fières de leur culture, sûres de leur identité et désireuses de poursuivre leur éducation pendant toute leur vie. Elles sont ainsi prêtes à jouer leur rôle de citoyens libres et responsables, capables de collaborer à la construction d'une société juste, intégrée dans un projet de paix mondiale, et fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique s'est engagée à soutenir le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. C'est pourquoi l'école doit être un milieu où les élèves peuvent s'épanouir et préparer leur vie adulte.

L'école ne peut, à elle seule, atteindre tous les objectifs de cette mission qui sous-tend un partenariat avec les parents, la commission scolaire, la communauté et le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Ce partenariat est essentiel à l'atteinte des objectifs d'excellence.

Les buts de l'éducation publique¹

Les buts de l'éducation publique sont d'aider l'élève à :

- développer une soif pour l'apprentissage, une curiosité intellectuelle et une volonté d'apprendre tout au long de sa vie;
- développer la capacité de penser de façon critique, d'utiliser ses connaissances et de prendre des décisions informées;
- acquérir les connaissances et les habiletés de base nécessaires à la compréhension et à l'expression d'idées par l'entremise de mots, de nombres et d'autres symboles;
- comprendre le monde naturel et l'application des sciences et de la technologie dans la société;
- acquérir des connaissances sur le passé et savoir s'orienter vers l'avenir;
- apprendre à apprécier son patrimoine et à respecter la culture et les traditions;
- cultiver le sens des responsabilités;
- apprendre à respecter les valeurs communautaires, à cultiver un sens des valeurs personnelles et à être responsable de ses actions;
- développer une fierté et un respect pour sa communauté, sa province et son pays;
- cultiver le sens des responsabilités envers l'environnement;
- cultiver la créativité, y compris les habiletés et les attitudes se rapportant au milieu de travail;
- maintenir une bonne santé mentale et physique, et à apprendre à utiliser son temps libre de façon efficace;
- comprendre les questions d'égalité des sexes et la nécessité d'assurer des chances égales pour tous;
- comprendre les droits fondamentaux de la personne et à apprécier le mérite des particuliers;
- acquérir une connaissance de la deuxième langue officielle et une compréhension de l'aspect bilingue du pays.

¹ Ministère de l'Éducation et des Ressources humaines : *Une philosophie d'éducation publique pour les écoles de l'Île-du-Prince-Édouard*, novembre 1989, p. 1-4

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires

L'atteinte de ces résultats d'apprentissage les préparera à continuer à apprendre tout au long de leur vie.

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires sont les connaissances, les habiletés et les attitudes auxquelles on s'attend de la part de tous les élèves qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires. L'atteinte de ces résultats d'apprentissage les préparera à continuer à apprendre tout au long de leur vie. Les attentes sont décrites non en fonction de matières individuelles, mais plutôt en termes de connaissances, d'habiletés et d'attitudes acquises dans le cadre du programme.

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires suivants forment le profil de formation des finissants de langue française au Canada atlantique :

Civisme

Les finissants pourront apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale. Ils voudront coopérer activement dans la société afin de créer un milieu de vie sain dans le respect de la diversité.

Ils pourront, par exemple :

- démontrer une compréhension des systèmes politique, social et économique du Canada dans un contexte mondial, et s'impliquer pour y faire valoir leurs droits;
- comprendre les enjeux sociaux, politiques et économiques qui ont influé sur les événements passés et présents, et planifier l'avenir en fonction de ces connaissances;
- apprécier leur identité et leur patrimoine culturels, ceux des autres, de même que l'apport du multiculturalisme à la société, et s'engager à y contribuer positivement;
- définir les principes et les actions des sociétés justes, pluralistes et démocratiques, et les défendre;
- examiner les problèmes reliés aux droits de la personne, reconnaître les différentes formes de discrimination et s'impliquer pour lutter contre ces injustices lorsqu'elles surviennent dans leur milieu;
- comprendre la notion du développement durable et ses répercussions sur l'environnement, et protéger activement les ressources naturelles de la planète dans un contexte socio-économique stable.

Les finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire dans des contextes d'apprentissage variés afin de penser logiquement, d'approfondir leurs savoirs et de communiquer efficacement.

Communication

Les finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire dans des contextes d'apprentissage variés afin de penser logiquement, d'approfondir leurs savoirs et de communiquer efficacement.

Ils pourront, par exemple :

- explorer, évaluer et exprimer leurs propres idées, leurs connaissances, leurs perceptions et leurs sentiments;
- comprendre les faits et les rapports présentés sous forme de mots, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux;
- exposer des faits et donner des directives de façon claire, logique, concise et précise devant divers auditoires;
- manifester leur connaissance de la deuxième langue officielle;
- trouver, traiter, évaluer et partager des renseignements;
- faire une analyse critique des idées transmises par divers médias.

Technologie

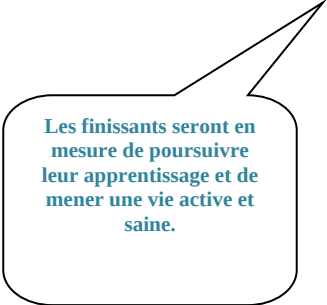
Les finissants seront en mesure d'utiliser diverses technologies, de faire preuve d'une compréhension des applications technologiques et d'appliquer les technologies appropriées à la résolution de problèmes.

Ils pourront, par exemple :

- utiliser les technologies actuelles afin de créer des projets, de rédiger des productions écrites, de communiquer, de partager des travaux et de rechercher adéquatement de l'information;
- démontrer une compréhension de l'impact de la technologie sur la société;
- démontrer une compréhension des questions d'ordre moral reliées à l'utilisation de la technologie dans un contexte local et global.

Développement personnel

Les finissants seront en mesure de poursuivre leur apprentissage et de mener une vie active et saine.



Les finissants seront en mesure de poursuivre leur apprentissage et de mener une vie active et saine.

Ils pourront, par exemple :

- faire une transition vers le marché du travail et les études supérieures;
- prendre des décisions éclairées et en assumer la responsabilité;
- travailler seuls et en groupe en vue d'atteindre un objectif;
- démontrer une compréhension du rapport qui existe entre la santé et le mode de vie;
- choisir parmi un grand nombre de possibilités de carrières;
- démontrer des habiletés d'adaptation, de gestion et de relations interpersonnelles;
- démontrer de la curiosité intellectuelle, un esprit entreprenant et un sens de l'initiative;
- faire un examen critique des questions d'ordre moral.

Expression artistique

Les finissants seront en mesure de porter un jugement critique sur diverses formes d'art et de s'exprimer par les arts.

Ils pourront, par exemple :

- utiliser diverses formes d'art comme moyens de formuler et d'exprimer des idées, des perceptions et des sentiments;
- démontrer une compréhension de l'apport des arts à la vie quotidienne et économique, ainsi qu'à l'identité et à la diversité culturelle;
- démontrer une compréhension des idées, des perceptions et des sentiments exprimés par autrui sous diverses formes d'art;
- apprécier l'importance des ressources culturelles (théâtre, musées, galeries d'art, etc.).

Résolution de problèmes

Les finissants seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la résolution de problèmes, y compris les stratégies et les méthodes faisant appel à des concepts reliés à toutes les matières scolaires.

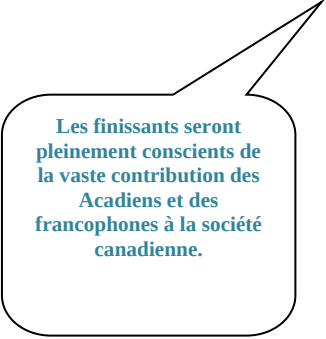
Ils pourront, par exemple :

- recueillir, traiter et interpréter des renseignements de façon critique afin de faire des choix éclairés;
- utiliser, avec souplesse et créativité, diverses stratégies en vue de

résoudre des problèmes;

- résoudre des problèmes seuls et en groupe;
- déceler, décrire, formuler et reformuler des problèmes;
- formuler et évaluer des hypothèses;
- constater, décrire et interpréter différents points de vue, en plus de distinguer les faits des opinions.

Langue et culture françaises



Les finissants seront pleinement conscients de la vaste contribution des Acadiens et des francophones à la société canadienne.

Les finissants seront pleinement conscients de la vaste contribution des Acadiens et des francophones à la société canadienne. Ils reconnaîtront qu'ils appartiennent à une société dynamique, productive et démocratique, respectueuse des valeurs culturelles de tous, et que le français et l'anglais font partie de leur identité.

Ils pourront, par exemple :

- s'exprimer couramment en français à l'oral et à l'écrit;
- manifester le goût de la lecture et de la communication en français;
- accéder à l'information en français provenant des divers médias et la traiter;
- faire valoir leurs droits et assumer leurs responsabilités en tant que francophones ou francophiles;
- démontrer une compréhension de la nature bilingue du Canada et des liens d'interdépendance culturelle qui façonnent le développement de la société canadienne.

COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES

Les résultats d'apprentissage²

« Un résultat d'apprentissage n'est pas un objectif. Il aborde l'enseignement d'un point de vue différent : alors que l'objectif précise ce que l'enseignant doit faire, le résultat décrit ce que l'élève doit avoir appris dans une période donnée. »

L'orientation de l'enseignement se cristallise autour de la notion de **résultat d'apprentissage**.

Un **résultat d'apprentissage** décrit le comportement en précisant les habiletés, les stratégies, les connaissances mesurables, les attitudes observables qu'un élève a acquises au terme d'une situation d'apprentissage.

Un résultat d'apprentissage n'est pas un objectif. Il aborde l'enseignement d'un point de vue différent : alors que l'objectif précise ce que l'enseignant doit faire, le résultat décrit ce que l'élève doit avoir appris dans une période donnée.

Les résultats d'apprentissage spécifiques sont précisés à chaque niveau scolaire, de la maternelle à la 12^e année.

Il y a **quatre** types de résultats d'apprentissage :

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT)	Les résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Les résultats d'apprentissage de fin de cycle (RAC)	Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)
Ils énoncent les apprentissages que l'on retrouve dans toutes les matières et qui sont attendus de tous les élèves à la fin de leurs études secondaires.	Ils décrivent les attentes générales communes à chaque niveau, de la maternelle à la 12 ^e année, dans chaque domaine.	Ils précisent les RAG à la fin de la 3 ^e , 6 ^e , 9 ^e et 12 ^e année.	Il s'agit d'énoncés précis décrivant les habiletés spécifiques, les connaissances et la compréhension que les élèves devraient avoir acquises à la fin de chaque niveau scolaire.

La gradation du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage spécifiques d'une année à l'autre permettra à l'élève de bâtir progressivement ses connaissances, ses habiletés, ses stratégies et ses attitudes.

Pour que l'élève puisse atteindre un résultat spécifique à un niveau donné, il faut qu'au cours des années antérieures et subséquentes les habiletés, les connaissances, les stratégies et les attitudes fassent l'objet d'un enseignement et d'un réinvestissement graduels et continus. Par exemple, pour l'atteinte d'un résultat d'apprentissage spécifique en 9^e année, on aura travaillé aux apprentissages en 7^e et en 8^e année, et l'élève devra réinvestir les connaissances et les habiletés au cours des années suivantes.

² Adapté de la Nouvelle-Écosse. Programme de français M-8, p. 3-4.

La présentation des résultats d'apprentissage par année, qui est conforme à la structure établie dans ce document, ne constitue pas une séquence d'enseignement suggérée. On s'attend à ce que les enseignants définissent eux-mêmes l'ordre dans lequel les résultats d'apprentissage seront abordés. Bien que certains résultats d'apprentissage doivent être atteints avant d'autres, une grande souplesse existe en matière d'organisation du programme. En mettant l'accent sur l'acquisition de compétences linguistiques, les interventions pédagogiques seront de l'ordre du « comment » développer une habileté et du « comment » acquérir une notion, plutôt que du « quoi » enseigner. La diversité des stratégies pédagogiques mobilisera l'expérience et la créativité du personnel.

Principes relatifs au français parlé et écrit

L'école doit favoriser le perfectionnement du français à travers le rayonnement de la langue et de la culture française, dans l'ensemble de ses activités.

(...) la qualité du français utilisé et enseigné à l'école est la responsabilité de tous les enseignants.

La langue étant un instrument de pensée et de communication, le français représente le véhicule principal d'acquisition et de transmission des connaissances dans nos écoles, peu importe la discipline enseignée. C'est en français que l'élève doit prendre conscience de la réalité, analyser ses expériences personnelles et maîtriser le processus de la pensée logique avant de communiquer. Parce que l'école doit assurer l'approfondissement et l'élargissement des connaissances fondamentales du français, aussi bien que le perfectionnement de la langue parlée et écrite, la qualité du français utilisé et enseigné à l'école est la responsabilité de tous les enseignants.

(...) c'est au cours d'activités scolaires et de l'apprentissage, quelle que soit la discipline, que l'élève enrichit sa langue et perfectionne ses moyens d'expression orale et écrite.

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance sollicite, par conséquent, la collaboration de tous les enseignants pour promouvoir une tenue linguistique de haute qualité à l'école. Il rappelle que c'est au cours d'activités scolaires et de l'apprentissage, quelle que soit la discipline, que l'élève enrichit sa langue et perfectionne ses moyens d'expression orale et écrite.

Il importe aux titulaires de cours de maintenir dans leur classe une ambiance favorable au développement et à l'enrichissement du français, et de sensibiliser l'élève au souci de l'efficacité linguistique, tant sur le plan de la pensée que sur celui de la communication. De fait, chaque enseignant détient le rôle de modèle sur le plan de la communication orale et écrite. Pour ce faire, chacun doit multiplier les occasions d'utiliser le français et s'efforcer d'en maintenir la qualité en portant une attention particulière au vocabulaire technique de sa discipline ainsi qu'à la clarté et à la précision du discours oral et écrit.

L'évaluation

L'évaluation doit être planifiée en fonction de ses buts.

L'évaluation joue un rôle essentiel dans la façon dont les élèves apprennent, dans leur motivation à apprendre et dans la façon dont l'enseignement est offert aux élèves. Le ministère croit que le rôle de l'évaluation est avant tout de rehausser la qualité de l'enseignement et d'améliorer l'apprentissage des élèves.

L'évaluation doit être planifiée en fonction de ses buts. L'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et

l'évaluation de l'apprentissage ont chacune un rôle à jouer dans le soutien et l'amélioration de l'apprentissage des élèves. La partie la plus importante de l'évaluation est la façon dont on interprète et on utilise les renseignements recueillis pour le but visé.

L'évaluation vise divers buts :

L'évaluation au service de l'apprentissage (diagnostique)

Cette évaluation éclaire les enseignants sur ce que les élèves comprennent, et leur permet de planifier et d'orienter l'enseignement tout en fournissant une rétroaction utile aux élèves.

L'évaluation en tant qu'apprentissage (formative)

Cette évaluation permet aux élèves de prendre conscience de leurs méthodes d'apprentissage (métacognition), et d'en profiter pour ajuster et faire progresser leurs apprentissages en assumant une responsabilité accrue à leur égard.

L'évaluation de l'apprentissage (sommativ)

(...) l'évaluation joue un rôle essentiel en fournissant des renseignements utiles pour guider l'enseignement, pour aider les élèves à atteindre les prochaines étapes, et pour vérifier les progrès et les réalisations.

Les renseignements recueillis à la suite de cette évaluation permettent aux élèves, aux enseignants et aux parents, ainsi qu'à la communauté éducative au sens large, d'être informés sur les résultats d'apprentissage atteints à un moment précis. L'évaluation de l'apprentissage peut servir d'évaluation au service de l'apprentissage lorsqu'elle est utilisée pour planifier les interventions et pour guider l'enseignement afin de continuer à favoriser la réussite.

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle est intimement liée aux programmes d'études et à l'enseignement. En même temps que les enseignants et les élèves travaillent en vue d'atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études, l'évaluation joue un rôle essentiel en fournissant des renseignements utiles pour guider l'enseignement, pour aider les élèves à atteindre les prochaines étapes, et pour vérifier les progrès et les réalisations. Pour l'évaluation en classe, les enseignants recourent à toutes sortes de stratégies et d'outils différents, et ils les adaptent de façon à ce qu'ils répondent au but visé et aux besoins individuels des élèves.

Les *indicateurs de rendement* reflètent la profondeur, l'étendue et l'atteinte d'un résultat d'apprentissage.

Les recherches et l'expérience démontrent que l'apprentissage de l'élève est meilleur quand :

- l'enseignement et l'évaluation sont basés sur des buts d'apprentissage clairs;
- l'enseignement et l'évaluation sont différenciés en fonction des besoins des élèves;
- les élèves participent au processus d'apprentissage (ils comprennent les buts de l'apprentissage et les critères caractérisant un travail de bonne qualité, reçoivent et mettent à profit les rétroactions descriptives, et travaillent pour ajuster leur performance);
- l'information recueillie au moyen de l'évaluation est utilisée pour

prendre des décisions favorisant l'apprentissage continu;

- les parents sont bien informés des apprentissages de leur enfant et travaillent avec l'école pour planifier et apporter le soutien nécessaire.

La littératie et la numératie pour tous

(...) les connaissances, les habiletés et les stratégies reliées à la littératie et la numératie ne sont pas uniquement des concepts à être enseignés et appris. Elles font partie intégrante de notre façon de comprendre le monde (...)

Au cours des dernières années, nous en sommes venus à comprendre que les connaissances, les habiletés et les stratégies reliées à la littératie et la numératie ne sont pas uniquement des concepts à être enseignés et appris. Elles font partie intégrante de notre façon de comprendre le monde, de communiquer avec celui-ci et de participer à sa construction. C'est grâce à ces outils que l'élève deviendra un membre actif de sa communauté.

« La littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens. C'est un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui nous entoure. »

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, « *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année* », 2004, p. 5.

« La littératie va plus loin que la lecture et l'écriture et vise la communication en société. Elle relève de la pratique sociale, des relations, de la connaissance, du langage et de la culture. Elle se manifeste sur différents supports de communication : sur papier, sur écran d'ordinateur, à la télévision, sur des affiches, sur des panneaux. Les personnes compétentes en littératie la considèrent comme un acquis quand les autres sont exclus d'une grande partie de la communication collective. En effet, ce sont les exclus qui peuvent le mieux apprécier la notion de littératie comme source de liberté. »

Adaptation de la déclaration de l'UNESCO à l'occasion de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, 2003-2012.

« La numératie englobe les connaissances et les compétences requises pour gérer efficacement les exigences relatives aux notions de calcul de diverses situations. »

Statistique Canada, 2008.

« La *numératie* est une compétence qui se développe non seulement en étudiant les mathématiques, mais aussi dans l'étude des autres matières. Il s'agit de l'acquisition d'une connaissance des *processus mathématiques* et d'une appréciation de leur *nature*. Ainsi on développe un *sens de l'espace et des nombres* qu'on utilise dans des *contextes significatifs* qui reflètent notre monde. La confiance accrue au fur et à mesure qu'on se sert de sa compréhension et de sa *créativité en résolution de problèmes* rend l'apprenant plus compétent à fonctionner dans une société en évolution constante, et surtout sur le plan *technologique*. »

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2010.

Principes relatifs à la diversité et aux perspectives culturelles

Le présent programme d'études est inclusif et est conçu pour aider tous les élèves à réaliser leur potentiel en leur donnant accès à des objectifs d'apprentissage identiques.

Le présent programme d'études est inclusif et est conçu pour aider tous les élèves à réaliser leur potentiel en leur donnant accès à des objectifs d'apprentissage identiques.

Toutefois, de nombreux facteurs influent sur le développement des aptitudes à parler, à lire, à échanger et à écrire. Quand ils conçoivent des expériences d'apprentissage pour leurs élèves, les enseignants doivent donc tenir compte des caractéristiques variées qui distinguent les jeunes dont ils sont responsables (qu'elles se reflètent dans leurs besoins d'apprentissage, leurs expériences, leurs intérêts ou leurs valeurs).

La diversité culturelle et sociale

La diversité culturelle et sociale est une ressource qui vise à enrichir et à élargir l'expérience d'apprentissage de tous les élèves. Non seulement les élèves ont-ils cette ressource à leur disposition, mais aussi la portent-ils en eux, la rendant ainsi exploitable dans la salle de classe. Au sein d'une communauté d'apprenants, les élèves ainsi sensibilisés à la diversité culturelle peuvent comprendre et exprimer des points de vue et des expériences variés, teintés de leurs traditions, de leurs valeurs, de leurs croyances et de leur bagage culturel. Ils apprennent ainsi que plusieurs points de vue sont possibles et développent un plus grand respect pour la différence. Ils sont ainsi encouragés à accepter d'autres façons de voir le monde.

Les élèves ayant des besoins particuliers

Les enseignants doivent adapter les contextes d'apprentissage de manière à offrir du soutien et des défis à tous les élèves (...)

Les résultats du programme énoncés dans le présent guide sont importants pour tous les apprenants et servent de cadre à un éventail d'expériences d'apprentissage pour tous les élèves, y compris ceux qui ont besoin de plans éducatifs individuels.

Pour obtenir les résultats voulus, certains élèves peuvent avoir besoin de matériel spécialisé, par exemple, des machines braille, des instruments grossissants, des traitements de texte avec vérification orthographique et autres programmes informatiques, des périphériques comme des synthétiseurs vocaux et des imprimés en gros caractères. On peut compter dans les résultats relatifs à l'oral et à l'écoute toutes les formes de communication verbale et non verbale, dont le langage gestuel et les communicateurs.

Les enseignants doivent adapter les contextes d'apprentissage de manière à offrir du soutien et des défis à tous les élèves, et utiliser avec souplesse le continuum des énoncés des résultats attendus dans le cadre du programme, de manière à planifier des expériences d'apprentissage convenant aux besoins d'apprentissage des élèves. Si des résultats particuliers sont impossibles à atteindre ou ne conviennent pas à certains élèves, les enseignants peuvent fonder l'établissement des objectifs d'apprentissage de ces élèves sur les énoncés de résultats du programme général, sur les résultats à atteindre à des étapes clés du programme et sur des résultats particuliers du programme pour les niveaux antérieurs et postérieurs, en guise de point de référence.

L'utilisation d'expériences d'apprentissage et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage variées, ainsi que l'accès à des ressources diversifiées pertinentes au contenu et au contexte, contribuent à rejoindre les différents styles d'apprenants d'une classe et favorisent l'apprentissage et le succès. L'utilisation de pratiques d'évaluation diversifiées offre également aux élèves des moyens multiples et variés de démontrer leurs réalisations et de réussir.

Certains élèves seront en mesure d'atteindre les résultats d'apprentissage visés par la province si l'on apporte des changements aux stratégies d'enseignement, à l'organisation de la salle de classe et aux techniques d'appréciation du rendement. Par contre, si ces changements ne suffisent pas à permettre à un élève donné d'atteindre les résultats d'apprentissage visés, alors un plan éducatif individualisé (P.E.I.) peut être élaboré.

Les élèves qui ont des besoins spéciaux bénéficient de la diversité des groupements d'élèves qui permettent le maximum d'interactions entre l'enseignant et les élèves, et entre ces derniers. Voici divers groupements possibles :

- enseignement à la classe complète;
- enseignement à de petits groupes;
- apprentissage en petits groupes;
- groupes d'apprentissage coopératif;
- enseignement individuel;
- travail indépendant;
- apprentissage avec partenaire;
- enseignement par un pair;
- travail à l'ordinateur supervisé par l'enseignant.

Les enseignants devraient adapter leur enseignement pour stimuler l'apprentissage des élèves doués et utiliser la progression d'énoncés de résultats du programme pour planifier des expériences significatives. Par exemple, les élèves qui ont déjà obtenu les résultats du programme s'appliquant à leur niveau particulier peuvent travailler à l'obtention de résultats relevant du niveau suivant.

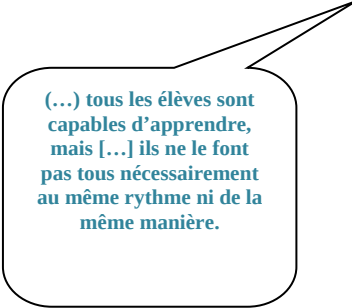
Dans la conception des tâches d'apprentissage destinées aux apprenants avancés, les enseignants devraient envisager des moyens permettant aux élèves d'améliorer leurs connaissances, leur processus mental, leurs stratégies d'apprentissage, leur conscience d'eux-mêmes et leurs intuitions. Ces apprenants ont aussi besoin de maintes occasions d'utiliser le cadre des résultats du programme général pour concevoir eux-mêmes des expériences d'apprentissage qu'ils pourront accomplir individuellement ou avec des partenaires.

Bon nombre des suggestions visant l'enseignement et l'apprentissage offrent des contextes permettant l'accélération et l'enrichissement, comme par exemple : l'accent sur l'expérience, l'enquête et les perspectives critiques. La souplesse du programme en ce qui concerne le choix des textes permet aussi d'offrir des défis et de

rehausser l'apprentissage pour les élèves ayant des aptitudes linguistiques spéciales.

Les élèves doués ont besoin d'occasions de travailler dans le cadre de types de regroupements divers, notamment des groupes d'apprentissage réunissant des degrés d'aptitude différents ou semblables, des groupes réunissant des intérêts différents ou semblables et des groupes de partenaires.

La différenciation



(...) tous les élèves sont capables d'apprendre, mais [...] ils ne le font pas tous nécessairement au même rythme ni de la même manière.

Une stratégie particulièrement utile à l'enseignant est la différenciation. Il s'agit d'une stratégie qui reconnaît que tous les élèves sont capables d'apprendre, mais qu'ils ne le font pas tous nécessairement au même rythme ni de la même manière. Les enseignants doivent continuellement chercher de nouvelles stratégies et se constituer leur propre répertoire de stratégies, de techniques et de matériel qui faciliteront l'apprentissage des élèves dans la majorité des situations. La différenciation de l'enseignement n'est pas une stratégie d'enseignement spécialisé, mais constitue plutôt une stratégie qui prône l'équilibre, qui reconnaît les différences entre les élèves et qui agit sur ces différences.

Pour reconnaître et valoriser la diversité chez les élèves, les enseignants doivent envisager des façons :

- de donner l'exemple par des attitudes, des actions et un langage inclusifs qui appuient tous les apprenants;
- d'établir un climat et de proposer des expériences d'apprentissage affirmant la dignité et la valeur de tous les apprenants de la classe;
- d'adapter l'organisation de la classe, les stratégies d'enseignement, les stratégies d'évaluation, le temps et les ressources d'apprentissage aux besoins des apprenants et de mettre à profit leurs points forts;
- de donner aux apprenants des occasions de travailler dans divers contextes d'apprentissage, y compris les regroupements de personnes aux aptitudes variées;
- de relever la diversité des styles d'apprentissage des élèves et d'y réagir;
- de mettre à profit les niveaux individuels de connaissances, de compétences et d'aptitudes des élèves;
- de concevoir des tâches d'apprentissage et d'évaluation qui misent sur les forces des apprenants;
- de veiller à ce que les apprenants utilisent leurs forces comme moyen de s'attaquer à leurs difficultés;
- d'utiliser les forces et les aptitudes des élèves pour stimuler et soutenir leur apprentissage;
- d'offrir des pistes d'apprentissage variées;
- de souligner la réussite des tâches d'apprentissage que les apprenants estimaient trop difficiles pour eux.

ORIENTATION ET COMPOSANTES DU PROGRAMME DE FRANÇAIS

La définition et le rôle de l'enseignement du français

Dans le programme de français au primaire, l'expression *enseignement du français* désigne l'enseignement de la discipline de formation générale qui étudie la langue maternelle comme outil au service de la pensée et comme instrument de communication personnelle et sociale.

Maîtriser sa langue maternelle, c'est se donner du pouvoir pour apprendre et pour penser. L'épanouissement du potentiel de chaque élève est intimement lié à la maîtrise de sa langue, car en plus d'être une composante fondamentale de l'identité personnelle et culturelle de l'enfant, la langue est à la base de son développement intellectuel, social et affectif.

Le français est non seulement au service de la pensée et de la communication, mais il sert aussi d'outil d'apprentissage dans l'acquisition des savoirs reliés aux autres disciplines d'enseignement. On ne saurait donc minimiser son importance sans compromettre la capacité des élèves de répondre aux exigences de la société d'aujourd'hui et de demain.

La langue est aussi le moyen dont se sert une collectivité pour exprimer ses connaissances, ses idées, ses valeurs et sa créativité. En ce sens, il appartient à l'enseignant de français de donner à l'élève, dès les premières années du primaire, une ouverture au patrimoine culturel de sa communauté d'appartenance comme à celui de la francophonie mondiale, et de lui donner le désir d'y participer.

Le but et les objectifs de l'enseignement du français

Le but de ce programme d'études est de développer les habiletés à écouter, à parler, à lire et à écrire. Pour atteindre ce but, quatre objectifs visent à rendre l'élève capable :

- d'écouter et de comprendre la langue parlée, de communiquer efficacement à l'oral, de lire et d'écrire en tenant compte des connaissances propres à la langue française;
- d'utiliser la langue pour organiser ses pensées et pour réfléchir sur ses expériences de manière à trouver de nouvelles façons de voir et de comprendre le monde;
- de connaître et d'apprécier les œuvres orales et écrites de sa communauté et de la francophonie;
- de développer des attitudes positives au regard de la langue, de la communication et de la littérature.

La progression

Ce programme d'études contient :

- les résultats d'apprentissage généraux de l'enseignement du français;
- les résultats d'apprentissage spécifiques à la 1^{re} année et à l'année suivante en 2^e année;
- des pistes d'enseignement;
- des pistes d'évaluation;
- les contenus d'apprentissage.

Les éléments du savoir sont hiérarchisés de telle manière qu'une progression et des liens puissent être perçus d'un niveau à l'autre.

La relation du français avec les autres disciplines

L'apprentissage du français doit permettre à l'élève de s'approprier les savoirs multiples de toutes les autres disciplines. Puisque la langue constitue l'outil indispensable à l'appropriation de tous ces savoirs, il est primordial d'établir une relation entre l'apprentissage du français et le contenu des autres programmes. Cette collaboration peut se faire soit en utilisant les textes des autres matières pour s'approprier des connaissances en français, soit en transférant les habiletés langagières dans les activités de toutes les disciplines.

Le français, langue de communication dans nos écoles et outil au service de la pensée, est le principal moyen d'acquisition et de transmission des connaissances dans toutes les disciplines. La maîtrise de la langue maternelle est à la base du développement intellectuel, social et affectif de l'élève. Par conséquent, peu importe la discipline enseignée, l'enseignant doit servir de modèle sur le plan de la communication orale et écrite et il doit constamment veiller à la qualité de la langue dans toutes les disciplines.

L'enseignant ne doit pas seulement enseigner le vocabulaire technique des disciplines autres que le français. Dans ces disciplines, il doit également s'assurer du transfert des connaissances acquises dans les cours de français et des attitudes positives qui motivent à se préoccuper en tout temps de la langue parlée et écrite.

Programme de littératie efficace **Définition de la littératie**

La littératie est un ensemble de connaissances, d'habiletés, d'attitudes, de valeurs et de comportements liés à la culture de l'écrit, soit des façons de parler, de lire, de visionner, d'écrire, de représenter, de comprendre et d'agir. La littératie désigne la façon dont une personne véhicule et comprend des textes simples ou complexes dans des situations de communication variées tant à l'oral qu'à l'écrit. (Masny, 1994)

À cette définition, s'ajoute la précision suivante : « ...la littératie ne représente pas une seule habileté, mais plutôt l'interaction

complexe de compétences et de ressources dont l'élève se sert pour interpréter des textes très variés. » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004) Nous devons noter que le concept de « texte » est utilisé dans le sens large du terme, pour désigner les livres, la publicité, les nouvelles télévisées, les présentations en classe, les textes de fiction et de non-fiction, les graphiques, les tableaux, les représentations inspirées de la technologie, etc.

Au cours des dernières années, nous en sommes venus à comprendre que les connaissances, les habiletés et les stratégies reliées à la littératie ne sont pas uniquement des concepts à être enseignés et appris. Elles font partie intégrante de notre façon de comprendre le monde, de communiquer avec celui-ci et de participer à sa construction.

C'est grâce à ses outils que l'élève deviendra un membre actif de sa communauté.

Principes de base

1. Le programme de littératie offre à l'enfant les outils de développement des processus de lecture, d'écriture et de communication orale qui lui permettent d'interagir avec le monde qui l'entoure.

Dans le cadre de programmes efficaces en littératie, les élèves découvrent et créent des liens entre la lecture, l'écriture, la communication orale et la pensée. Grâce à un enseignement structuré qui les plonge dans l'exploration d'une vaste gamme de textes imprimés, visuels et électroniques, les élèves prennent conscience de leurs propres pensées et de leurs habiletés en littératie et en viennent à faire des rapprochements entre leurs connaissances personnelles de la vie et du monde et les textes auxquels ils sont exposés. Plus l'élève se sent compétent, plus il se sentira confiant à jouer un rôle actif dans son monde.

2. Les compétences en littératie permettront aux élèves d'interpréter le large éventail de textes auxquels ils seront exposés à l'école et dans le monde.

Les élèves prennent conscience du fait que la recherche de sens est au cœur de tout processus de communication, et qu'ils peuvent approfondir leur réflexion en discutant, en rédigeant et en lisant diverses formes de textes. Au-delà des habiletés cognitives de base telles les connaissances, la compréhension et l'application, l'enseignement doit stimuler et développer les habiletés supérieures de la pensée telle l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

Par ces habiletés cognitives, les élèves, en lisant, en écrivant et en réfléchissant, établissent des liens cruciaux entre, d'une part, leurs connaissances et leurs expériences et d'autre part de nouveaux points de vue, de nouvelles informations et de nouvelles questions. Les programmes efficaces de littératie démontrent invariablement que tout apprentissage converge sur la recherche de sens et de son approfondissement. Les

compétences, procédés et stratégies appris dans la salle de classe peuvent donner naissance à de nouvelles conceptions du monde et à de nouvelles perspectives.

3. Les élèves sont motivés à apprendre s'ils sont exposés à des textes intéressants qui traitent de sujets qui les préoccupent, et s'ils travaillent en situation authentique.

Le personnel enseignant sonde les intérêts des élèves pour leur proposer des textes sur des sujets intéressants et attrayants pour eux, ainsi que pour leur suggérer les nouveautés qui élargiront leurs horizons. En tirant profit de la curiosité naturelle et des goûts des élèves, l'enseignant les motive à participer et à apprendre. Les programmes de littératie efficaces procurent des occasions de lire, d'écrire, d'écouter et de discuter de sujets qui font partie du monde des élèves et qui stimulent les apprentissages. Ces expériences authentiques préparent l'individu à fonctionner en société tout au long de sa vie.

4. Tous les élèves peuvent acquérir des compétences en littératie s'ils reçoivent le soutien pédagogique adéquat sous forme d'échafaudage pour les amener vers des pratiques autonomes.

L'élève commence à apprendre à partir de ce qu'il sait déjà et peut déjà faire. De ce point de départ, l'enseignant lui procure le soutien nécessaire pour avancer sur un continuum de développement vers de nouveaux apprentissages en littératie et vers l'autonomie. Il adapte son enseignement avec discernement afin de tirer profit des points forts et des intérêts de chaque élève. Des stratégies d'enseignement, des ressources, des sujets et des appuis différenciés permettent de s'assurer que tous les élèves peuvent partir de leur niveau actuel de développement pour acquérir des connaissances, des compétences et des stratégies nouvelles qui leur permettront de travailler avec des textes et de participer à des activités de littératie de plus en plus complexes.

5. L'enseignant recueille des données et évalue régulièrement les progrès de ses élèves en littératie afin de guider ses interventions pédagogiques tout au long de l'année.

L'appréciation de rendement est l'observation de l'élève et la cueillette de données sur ses intérêts, ses compétences et ses stratégies. L'analyse de ces résultats donne de l'information à l'enseignant sur les besoins particuliers des élèves et constitue l'évaluation formative. Ces deux composantes doivent se faire de façon continue pendant toute l'année.

Le personnel enseignant comprend la différence entre l'évaluation de l'apprentissage (évaluation formative) et l'évaluation du travail autonome (évaluation sommative), et ne pose pas de jugement avant d'avoir donné aux élèves de multiples occasions de mettre en pratique ce qu'ils ont appris et de perfectionner les habiletés et les stratégies connexes qu'ils sont en voie d'acquérir.

6. L’enseignant approfondit continuellement ses connaissances et compétences professionnelles en s’inspirant des recherches pour améliorer son enseignement.

Pour se perfectionner, le personnel enseignant et administratif forme des communautés d’apprentissage professionnelles (CAP) qui favorisent les échanges, la collaboration et les activités professionnelles concernant les recherches en cours, la documentation sur la profession et les pratiques en classe. Il examine des stratégies qui favorisent les habiletés supérieures de la pensée et l’acquisition de compétences linguistiques. Les membres de ce personnel apprennent à réfléchir sur leur pratique professionnelle afin de trouver des moyens de soutenir et d’améliorer l’apprentissage des élèves.

7. Les apprentissages reliés à la littératie sont le fruit d’un travail d’équipe qui nécessite le soutien de toute la communauté scolaire : tous les enseignants, administrateurs, personnel de soutien, conseil scolaire, parents et membres de la collectivité.

Le succès d’un programme de littératie dépend de la coopération de tous au sein d’une communauté scolaire. Tous doivent intervenir pour aider les élèves à lire, à écrire, à parler, à écouter et à penser avec compétence et confiance, et pour enrichir leur propre vie ainsi que celle des autres. L’école devrait être un environnement accueillant pour les familles, et devrait encourager les élèves à partager activement auprès de leur communauté les apprentissages réalisés à l’école. (Ministère de l’Éducation de l’Ontario, 2004)

Le lien entre un programme de littératie efficace et les résultats d’apprentissage

Le programme d’études et l’approche en littératie font un tout et partagent un but premier qui est d’établir une base commune d’attitudes, de connaissances, d’habiletés et de stratégies que les élèves devront développer au niveau de leurs processus de lecture, d’écriture et de communication orale. À partir des résultats d’apprentissage et des besoins particuliers de leurs élèves, les enseignants planifieront leurs interventions pédagogiques dans le cadre d’un programme de littératie efficace.

Les principes directeurs

La langue

L’apprentissage de la langue maternelle contribue de diverses manières au développement intégral de la personne. En effet, la langue

- est un outil de communication qui permet à l’individu de répondre à ses besoins personnels et sociaux;
- contribue à la formation de la pensée et en cela, elle est nécessaire à l’apprentissage;
- est un moyen dont se sert une collectivité pour exprimer ses connaissances, ses idées, ses valeurs et son imaginaire.

L’enseignement du français doit donc développer chez l’élève ses habiletés à communiquer, à apprendre et à favoriser une ouverture à la culture francophone.

Besoins individuels des élèves

Chaque élève est caractérisé par une façon spécifique de penser, d'agir et de réagir. Pour cette raison, différentes situations d'apprentissage doivent être offertes aux élèves de manière à respecter leurs différentes intelligences, leurs rythmes et leurs styles d'apprentissage, ainsi que leurs besoins particuliers.

Intelligences multiples

La théorie des intelligences multiples est un modèle cognitif qui a été mis au point dans les années 1980 par le psychologue Howard Gardner de l'Université Harvard. Selon Gardner, l'intelligence humaine nous permet de résoudre des problèmes, de créer un produit valorisé dans un contexte culturel et d'acquérir de nouvelles connaissances.

L'expression de l'intelligence peut prendre de multiples formes : linguistique/verbale, logico-mathématique, spatiale/visuelle, kinesthésique/corporelle, musicale/rythmique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste. Chacune des huit intelligences identifiées a une histoire évolutionniste, son propre système de symboles et un locus distinct dans le cerveau humain. Les intelligences ne fonctionnent pas de manière isolée mais travaillent plutôt de concert les unes avec les autres.

La théorie de Gardner est d'une importance particulière dans le monde de l'éducation puisqu'elle nous mène à modifier l'enseignement, les situations d'apprentissage et l'appréciation de rendement afin de permettre aux élèves d'apprendre et de démontrer leurs acquis de diverses façons.

Intelligence linguistique/verbale

L'intelligence linguistique/verbale est la capacité de produire et d'utiliser le langage pour exprimer ses pensées et ses idées et pour comprendre les autres. Les poètes, les auteurs, les orateurs, les conteurs, les avocats, les journalistes et toute autre personne qui emploie le langage comme outil de métier démontrent une forte intelligence linguistique.

Intelligence logico-mathématique

L'intelligence logico-mathématique est associée à la pensée scientifique, au raisonnement inductif, au raisonnement déductif et à la résolution de problèmes. Les personnes qui, comme les scientifiques, les logiciens et les détectives, comprennent les principes fondamentaux d'un système causal et qui, comme les mathématiciens, peuvent manipuler des chiffres, des quantités et des opérations, possèdent une intelligence logico-mathématique bien développée.

Les intelligences linguistique/verbale et logico-mathématique sont celles qui traditionnellement ont été et qui sont encore dans bien des cas, les plus privilégiées et les plus valorisées dans le milieu scolaire.

Intelligence spatiale/visuelle

L'intelligence spatiale/visuelle est liée à l'habileté de se créer une image mentale du monde comme pourrait le faire un marin, un pilote d'avion, un joueur d'échecs ou un sculpteur.

L'intelligence spatiale/visuelle se rapporte aux arts visuels et aux sciences. Un apprenant qui est porté vers les arts et qui possède une forte intelligence spatiale/visuelle aura tendance à devenir peintre, sculpteur ou architecte plutôt que musicien ou auteur. Certaines sciences telles que l'anatomie ou la topologie mettent en évidence l'intelligence spatiale/visuelle.

Intelligence kinesthésique/corporelle

L'intelligence kinesthésique/corporelle est la capacité d'utiliser son corps ou des parties de son corps pour exprimer une émotion, résoudre un problème, inventer et produire quelque chose. Les exemples les plus manifestes sont les athlètes, les danseurs, les acteurs, les artisans, les chirurgiens et les mécaniciens.

Intelligence musicale/rythmique

L'intelligence musicale/rythmique est la capacité de penser en termes de musique. Elle permet de reconnaître, de créer, de reproduire les régularités, le ton, le rythme, le timbre et la sonorité. Les compositeurs, les musiciens, les chanteurs en sont de bons exemples.

Intelligence interpersonnelle

L'intelligence interpersonnelle permet de comprendre les autres et d'interagir avec eux. Elle comprend les habiletés de communication verbale et non verbale, l'aptitude à travailler en groupe et la capacité d'identifier les humeurs et les tempéraments des personnes dans son entourage. Les enseignants, les politiciens, les cliniciens, les vendeurs et toute autre personne qui doit communiquer avec les gens ont besoin de développer une intelligence interpersonnelle dominante.

Intelligence intrapersonnelle

L'intelligence intrapersonnelle est liée à la connaissance de soi, de ses sentiments, de ses émotions, de ses habiletés, de ses réactions et de ses façons de penser. Les gens qui possèdent une intelligence intrapersonnelle dominante se connaissent bien, savent ce qu'ils peuvent faire et ce qu'ils ne peuvent pas faire et savent où aller chercher de l'aide lorsqu'ils en ont besoin.

Intelligence naturaliste

L'intelligence naturaliste est la capacité de faire la distinction entre les êtres vivants (les plantes et les animaux) et de démontrer une sensibilité envers les éléments du monde naturel.

Les personnes chez qui ce type d'intelligence prédomine, observent, reconnaissent, collectionnent et classifient les régularités de l'environnement naturel et agissent en fonction de celles-ci. Un biologiste moléculaire, un guérisseur ou homme de médecine traditionnelle, un naturaliste, un enfant qui classifie des roches, des insectes, des coquillages, des figurines de dinosaures, démontrent tous une forte intelligence naturaliste.

Styles d'apprentissage

Il existe aussi de nombreuses théories qui portent sur les styles d'apprentissage ou les styles de travail. La théorie des intelligences multiples est un modèle cognitif qui décrit la façon dont les personnes utilisent leur intelligence pour résoudre des problèmes et pour créer des produits. Ce sont des façons de percevoir et de traiter la réalité. Les styles d'apprentissage sont plutôt des portes d'entrée à la connaissance et à la compréhension. Gardner croit que l'on peut manifester un certain style d'apprentissage face à un type d'information et un style différent dans d'autres circonstances.

Un des modèles de style d'apprentissage le plus connu est le modèle visuel-auditif-kinesthésique.

<i>Les auditifs</i>	Les auditifs apprennent mieux en écoutant. Ils vont plus souvent demander des renseignements que lire des directives.
<i>Les visuels</i>	Les visuels apprennent mieux en regardant. Ils accèdent à l'information qu'ils voient ou qu'ils regardent.
<i>Les kinesthésiques</i>	Les kinesthésiques apprennent en faisant. Pour apprendre, ils doivent ressentir, manipuler, expérimenter et faire.

Il n'existe pas en ce moment un tableau qui établit une correspondance bien définie entre la théorie des intelligences multiples et les différentes théories de style d'apprentissage. Cependant, ce qui est certain c'est que les élèves accèdent à l'information et traitent l'information selon une façon qui leur est propre. Les enseignants se doivent de se familiariser avec bon nombre de ces théories afin de fournir à leurs élèves des situations d'apprentissage efficaces et variées.

La métacognition

La métacognition est la connaissance que chacun possède de son fonctionnement cognitif (sa façon d'apprendre) et de ses actions pour gérer ce fonctionnement.

Dans le développement de la métacognition chez les élèves, trois conditions sont nécessaires :

- L'élève doit être placé dans un contexte de tâches complexes et signifiantes où il devra résoudre des problèmes et participer à des recherches ouvertes;
- L'élève doit être placé dans un contexte d'interaction sociale où il explicite et décrit son processus d'apprentissage;
- L'élève doit être placé dans un contexte où il réfléchit sur sa

façon d'apprendre en rendant explicite les stratégies qu'il utilise et les raisons qui motivent ses choix.
(Morrisette, 2002, tiré du CMEC)

Il incombe à l'enseignant de faire en sorte que ces conditions soient favorisées en salle de classe. En comprenant davantage ses processus mentaux, ses choix et ses raisonnements, l'élève est en mesure de mieux gérer et maximiser son apprentissage.

Le climat d'apprentissage

Les élèves apprennent mieux s'ils se sentent acceptés par l'enseignant et par leurs camarades de classe. Plus le milieu d'apprentissage est sécurisant, plus les élèves se sentent capables de prendre des risques, d'apprendre et de développer des attitudes et des visions intérieures positives. Le climat de la salle de classe constitue la pierre angulaire de toute démarche intellectuelle et de tout apprentissage.

Marzano (1992) affirme que cette dimension de l'apprentissage comprend :

- les attitudes et visions intérieures positives face au climat dans lequel se déroule l'apprentissage.

Les enseignants aident les élèves à se sentir acceptés en classe s'ils :

- démontrent eux-mêmes l'acceptation de tous les élèves
 - en traitant les réponses des élèves avec considération;
 - en paraphrasant de façon efficace;
 - en utilisant des techniques de communication efficaces, telles que la proximité, la physionomie, le contact visuel et l'utilisation de prénoms;
 - en accordant un délai de réponse convenable;
- encouragent les relations réciproques entre les camarades à l'aide de stratégies telles que l'apprentissage coopératif;
- créent une atmosphère sécurisante dans laquelle il est permis de prendre des risques et de poser des questions;
- créent un climat favorisant le respect mutuel et le partage des décisions, et dans lequel la participation entre l'enseignant et les élèves atteint un degré élevé.

- les attitudes et visions intérieures positives vis-à-vis des travaux de classe.

Les travaux en classe constituent un aspect fondamental de l'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage. « La réussite de l'élève dépend en grande partie de la valeur perçue des travaux à accomplir. » (Marzano et Pickering, 1992)

Les élèves s'engagent physiquement et émotionnellement à accomplir des tâches lorsque celles-ci sont significatives, intéressantes et réalisables. Ces tâches devraient correspondre aux talents et aux intérêts des élèves tout en visant l'atteinte des résultats d'apprentissage prescrits.

Afin de concevoir des tâches que les élèves sauront valoriser, il incombe aux enseignants :

- de choisir des tâches qui correspondent aux intérêts et aux talents des élèves;
- de permettre aux élèves de déterminer certains aspects de ces tâches;
- de puiser dans la curiosité et l'imagination des élèves;
- d'aider les élèves à voir la mise en application des tâches dans la vie réelle;
- d'aider les élèves à croire en leurs capacités cognitives et créatives;
- de créer des occasions d'apprentissage autonome;
- de poser des questions ouvertes;
- de favoriser l'apprentissage actif par l'entremise d'activités pratiques et de résolution de problèmes;
- de donner des directives précises concernant les tâches et les résultats visés;
- de favoriser une participation active par la communication et le partage des processus métacognitifs.

Pratiques pédagogiques préconisées

Enseignement stratégique

La psychologie cognitive offre six grands principes :

- L'apprentissage est un processus actif de construction de sens, en contexte authentique;
- L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures;
- L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances;
- L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques;
- L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles;
- La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages.

(Tardif, 1992; Ouellet, 1997, tiré du CMEC)

Ces principes tiennent lieu d'assises au modèle pédagogique qu'est l'enseignement stratégique :

L'enseignement stratégique est un modèle pédagogique... dont l'objet premier est... de comprendre l'apprentissage et d'intervenir efficacement dans son processus.

(Presseau, 2004, p. 2, tiré du CMEC)

En enseignement stratégique, l'enseignant se sert de sa connaissance du processus d'apprentissage de l'élève, soit la façon dont il apprend, dont il traite les informations dans sa

mémoire et dont il les organise et les emmagasine afin de les retrouver au moment voulu.

Lors de l'exécution de ses rôles multiples, l'enseignant offre essentiellement trois types de soutien aux élèves en fonction de leur degré de maîtrise. L'enseignant agit d'abord en tant que modèle en expliquant à voix haute les connaissances qu'il sollicite dans l'exécution d'une tâche. Puis, il diminue un peu son soutien en laissant place aux pratiques guidées pendant lesquelles il aide l'élève par ses questions et son appui et aux pratiques coopératives pendant lesquelles l'élève bénéficie du soutien de ses pairs. Enfin, lorsque l'élève devient plus compétent, l'enseignant valide ses initiatives et ses démarches lors de la pratique autonome.

Cet enseignement s'inspire du processus d'intériorisation décrit par le psychologue russe Vygotsky (1985). À cela s'ajoutent les phases de préparation à l'apprentissage et de transfert des connaissances décrites par Tardif (1992).

MODÈLE D'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE	
Préparation	<i>L'enseignant anime une discussion des objectifs de la tâche, fait un survol du matériel disponible, procède à l'activation des connaissances antérieures des élèves et dirige leur attention et leur intérêt.</i>
Identification de la stratégie	<i>L'enseignant donne aux élèves le nom de la stratégie et en explique l'utilité.</i>
Modelage	<i>L'enseignant utilise la stratégie devant les élèves tout en décrivant « le quoi », « le comment » et « le pourquoi » des gestes à poser.</i>
Pratique guidée	<i>Maintenant qu'ils savent ce qu'il faut faire et qu'ils ont vu comment le faire, les élèves mettent en pratique la stratégie tout en étant guidés par l'enseignant (ou par un pair).</i>
Pratique coopérative	<i>Les élèves discutent de la stratégie, de leurs connaissances et de leur savoir-faire, les justifient, les comparent, les confrontent, perçoivent la même réalité sous plusieurs angles, changent de perspectives, modifient ou corrigent leurs conceptions.</i>
Pratique autonome	<i>Lorsqu'ils ont eu l'occasion de répéter la procédure et d'être guidés dans leur pratique, les élèves savent bien quoi faire et comment le faire. L'enseignant peut alors leur demander d'utiliser la stratégie de façon autonome.</i>
Application et transferts	<i>L'enseignant observe le degré de maîtrise de l'élève, intervient pour lui permettre d'organiser ses nouvelles connaissances et discute avec lui du moment où il serait pertinent d'utiliser la stratégie dans des contextes différents.</i>

Grâce à ce soutien temporaire et évolutif, l'enseignant parvient « à montrer à l'élève à acquérir et à utiliser efficacement et judicieusement différentes stratégies » (Presseau, 2004, p. 2)

Pour amener l'élève à utiliser sa connaissance de la langue en situation de lecture, d'écriture et de communication orale, l'enseignant doit faire des interventions directes et explicites, c'est-à-dire démontrer et expliquer de quelles connaissances

se servir, quand, comment et pourquoi le faire. De plus, l'enseignant doit aider l'élève à structurer ses diverses connaissances en une vision unifiée de la langue.

L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif se révèle une façon efficace de répondre aux besoins des élèves puisque celui-ci :

- développe l'estime de soi;
- aide l'élève à mieux comprendre et à apprécier les différences entre lui et les autres;
- crée des sentiments d'appartenance;
- accroît le sentiment d'interdépendance;
- favorise le développement personnel et social.

Définition

L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement très efficace qui consiste à faire travailler les élèves ensemble plutôt qu'en compétition. Les groupes sont formés de façon à créer une interdépendance positive entre les élèves. Cette interdépendance positive favorise la responsabilisation, car les élèves doivent apprendre et contribuer au travail du groupe. L'élève veille à son propre apprentissage tout en aidant les autres membres du groupe à atteindre les résultats visés.

Les recherches ont démontré que l'apprentissage coopératif :

- produit des effets positifs sur le rendement scolaire des élèves de tous les niveaux d'aptitude;
- développe l'estime de soi;
- favorise des attitudes positives envers l'école;
- permet le développement personnel et le développement social;
- aide les élèves à mieux comprendre et à mieux apprécier les différences entre eux;
- crée un sentiment d'appartenance à une collectivité.

Puisque l'apprentissage coopératif fournit de nombreuses occasions d'interaction entre les élèves, cette technique privilégie l'acquisition des habiletés langagières.

Les principes de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage distribué

Les membres du groupe deviennent des participants plus actifs lorsqu'on attend d'eux un certain rendement et qu'on leur donne l'occasion de démontrer des qualités de leader.

L'apprentissage hétérogène

Les groupes les plus efficaces sont ceux dans lesquels les élèves ont différents antécédents en ce qui concerne la race, le milieu social et le sexe, et possèdent divers niveaux d'habiletés et d'aptitudes.

L'interdépendance positive

Les élèves ont besoin d'apprendre à reconnaître et à estimer leur dépendance réciproque.

L'acquisition des habiletés sociales

La capacité à travailler de façon efficace dans un groupe et en tant que groupe exige des aptitudes de socialisation spécifiques. Ces dernières, à savoir celles du développement des rapports sociaux, de la compréhension de leur nature, et celles de l'utilisation de cette compréhension en vue d'exécuter une tâche, peuvent être enseignées.

L'autonomie du groupe

Les élèves résoudront probablement mieux leurs problèmes s'ils sont laissés à eux-mêmes que si l'enseignant intervient.

Le rôle de l'enseignant

L'apprentissage coopératif amène l'enseignant à jouer un rôle différent. L'enseignant doit agir comme facilitateur de l'apprentissage. Un facilitateur a des responsabilités particulières :

- allouer un temps approprié;
- former les élèves (pour chacun des rôles);
- choisir la taille du groupe (qui varie selon les ressources disponibles, les besoins de la tâche, les habiletés des élèves);
- regrouper les élèves (ce sont les groupes hétérogènes qui ont le plus de potentiel, car les différences assurent leur fonctionnement);
- assigner des rôles à chaque membre du groupe;
- organiser la classe;
- fournir le matériel approprié;
- établir la tâche et les résultats visés;
- surveiller l'interaction d'un élève à l'autre;
- intervenir au besoin pour résoudre les problèmes et enseigner les habiletés;
- poser des questions d'approfondissement;
- assurer une synthèse.

Le rôle des élèves

Un groupe qui réussit est un groupe dans lequel tous les membres contribuent également et au meilleur de leurs aptitudes. Afin d'atteindre un niveau de fonctionnement élevé, les élèves doivent apprendre à :

- se complimenter réciproquement;
- s'encourager réciproquement;
- être responsables de leur apport;
- se déplacer d'un groupe à l'autre rapidement et sans faire de bruit;
- utiliser les habiletés interpersonnelles et les habiletés de dynamique de petits groupes;
- vérifier s'ils comprennent bien;
- partager les responsabilités;
- rester avec leur groupe;
- éviter les humiliations pour les membres du groupe.

L'apprentissage coopératif est un sujet complexe auquel on ne peut rendre justice en quelques paragraphes. Afin d'approfondir leurs connaissances sur la théorie, les méthodes et la mise en application de l'apprentissage coopératif, les enseignants sont encouragés à consulter les nombreux ouvrages sur le sujet, en particulier ceux cités en bibliographie.

Les attitudes et les valeurs

La langue étant le véhicule dont se sert une collectivité pour exprimer sa culture, l'apprentissage du français doit susciter chez l'élève l'ouverture et le sentiment d'appartenance à son patrimoine culturel et à celui de la francophonie. Le contact avec les œuvres littéraires doit lui donner l'occasion de faire cette expérience dès les premières années du primaire.

Les liens avec les divers niveaux d'apprentissage

Le programme de français du primaire s'appuie sur les principes qui viennent d'être énoncés et tient compte du développement intellectuel, social et affectif de l'élève. Il propose des résultats d'apprentissage qui décrivent la compétence de l'élève, c'est-à-dire les habiletés, les stratégies et les attitudes qu'il doit développer au cours de chaque année d'étude. Les contenus d'apprentissage décrivent les connaissances théoriques et pratiques qu'il doit maîtriser pour atteindre le niveau de compétence attendu.

Le programme présente une vision unifiée des habiletés, des connaissances, des stratégies et des attitudes puisque le développement de la compétence à communiquer passe par une structuration progressive des divers apprentissages.

L'évaluation des apprentissages est un processus continu qui fait partie intégrante de la démarche d'apprentissage et d'enseignement. Ce programme d'études aborde deux types d'évaluation : l'évaluation sommative et l'évaluation formative. L'évaluation sommative porte sur la maîtrise des habiletés, des attitudes, des stratégies et des connaissances visées par le programme. L'évaluation formative porte sur les habiletés, les attitudes, les stratégies et les connaissances de l'élève tout au long de son parcours d'apprentissage. Celle-ci comprend des stratégies d'autoévaluation qui permettent à l'élève d'acquérir une plus grande autonomie dans ses apprentissages. À la fin de chaque volet de ce programme, on retrouve des pistes d'évaluation suggérées pour pouvoir mieux comprendre les besoins des élèves et planifier son enseignement en conséquence.

L'appréciation et l'évaluation des apprentissages

Définitions

L'appréciation de rendement ou l'évaluation formative

L'appréciation de rendement ou l'évaluation formative est la cueillette systématique de renseignements au sujet de l'apprentissage de chaque élève dans le but d'analyser l'information, d'y réfléchir et de prendre des décisions pédagogiques appropriées, orientées vers une action pédagogique immédiate auprès de l'élève.

L'appréciation de rendement ou l'évaluation formative est essentielle pour permettre aux enseignants d'établir si les activités et les stratégies pédagogiques engendrent les résultats attendus, et d'y apporter les changements qui s'imposent afin de mieux répondre aux besoins de chaque élève. De plus, l'appréciation de rendement permet à l'élève de suivre de près son développement en tant qu'apprenant, de connaître ses forces et de se fixer des buts pour l'apprentissage subséquent.

L'évaluation sommative

L'évaluation sommative et la notation ont lieu lors d'une pause dans l'apprentissage. C'est un processus dans lequel on analyse toutes les preuves d'apprentissages en les comparant aux descriptions et aux normes de qualité...établies par la province. (Davies, 2007)

Contexte

L'appréciation et l'évaluation sont des éléments essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage du français. En l'absence d'une appréciation et d'une évaluation efficace, on ne peut savoir si les élèves ont bien appris, si l'enseignement a été fructueux et quelle serait la façon de mieux répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. La qualité de l'appréciation et de l'évaluation dans le processus éducatif est définitivement liée à la performance de l'élève. Cette performance fait référence tout autant aux processus d'apprentissage (stratégies, habiletés et attitudes) qu'aux produits de l'apprentissage (connaissances). Les recherches montrent constamment que la surveillance et la rétroaction sont des éléments essentiels pour améliorer l'apprentissage des élèves. L'enseignant doit être conscient de ce qui est apprécié et évalué, de la manière de procéder et du mode de communication des résultats. Ceci permettra de transmettre des messages clairs aux élèves et à d'autres personnes (parents, administrateurs, orthopédagogues) en ce qui concerne les éléments qui ont vraiment de la valeur, c'est-à-dire la matière, la façon dont elle doit être apprise, les critères de qualité et la performance prévue des élèves.

Les appréciations et les évaluations faites par les enseignants ont de nombreux buts, notamment :

- fournir des renseignements en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves;
- établir si les résultats d'apprentissage ont été atteints;

- certifier que les élèves ont atteint certains niveaux de performance;
- fixer des buts pour l'apprentissage futur des élèves;
- communiquer aux parents l'état de l'apprentissage de leurs enfants;
- renseigner les enseignants sur l'efficacité de leur travail, sur le programme et sur le milieu d'apprentissage;
- répondre aux besoins du personnel d'orientation et d'administration.

Appréciation de rendement ou évaluation formative

Pour déterminer le degré d'apprentissage des élèves, il faut planifier l'appréciation de rendement ou l'évaluation formative afin de recueillir systématiquement des informations nécessaires. Afin de tenir compte des différents styles d'apprentissage des élèves, il est important que l'enseignant choisisse parmi un grand nombre d'outils d'appréciation ou d'évaluation formative ceux qui lui semblent les plus pertinents, notamment :

- observations formelles (grilles) et informelles;
- échantillons de travail;
- rapports anecdotiques;
- entretiens individuels;
- tests préparés par les enseignants et autres tests;
- portfolios;
- journal de bord;
- questionnaires;
- évaluation de la performance;
- grilles à échelles critériées (rubriques);
- présentations orales;
- démonstrations par les élèves en pratique guidée;
- jeu de rôle;
- discussion en groupe;
- interprétation et création de représentations graphiques;
- divers écrits des élèves;
- liste de vérification;
- activités d'apprentissage en pratique coopérative;
- création de maquettes;
- expériences;
- simulations;
- jeux;
- chansons.

Évaluation par les pairs et autoévaluation

Afin d'encourager l'autonomie des élèves et le développement de leur pensée métacognitive, il convient d'inciter les élèves à apprécier régulièrement leur travail et celui des autres ainsi que d'objectiver sur les stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives. Le travail coopératif est un des moyens privilégiés d'atteindre un meilleur partage de connaissances et de processus entre les élèves par le biais de la communication orale, la réalisation de projets communs et de situations d'interdépendance.

Évaluation sommative

L'évaluation sommative consiste à :

- établir des lignes directrices et des critères précis pour l'attribution de notes ou de niveaux à l'égard du travail des

élèves;

- synthétiser les informations obtenues de multiples sources;
- pondérer et faire concorder tous les renseignements disponibles;
- utiliser un grand discernement professionnel pour prendre des décisions fondées sur ces informations.

Transmission des résultats

Le rapport sur l'apprentissage des élèves ou le bulletin doit surtout indiquer la mesure dans laquelle les élèves ont atteint les résultats d'apprentissage du programme. Il consiste à communiquer le résumé et l'interprétation des renseignements sur l'apprentissage des élèves. Les enseignants ont la tâche d'expliquer exactement les progrès réalisés par les élèves dans leur apprentissage et de répondre aux demandes de renseignements des parents et des élèves au sujet de l'apprentissage.

Principes directeurs

Les rapports narratifs sur les progrès et les réalisations fournissent plus de renseignements sur l'apprentissage des élèves qu'une lettre ou un chiffre. Ces rapports peuvent notamment proposer des moyens pour que les élèves améliorent leur apprentissage, et indiquer de quelle façon les enseignants et les parents peuvent fournir un meilleur appui. Une excellente communication aux parents face aux progrès de leurs enfants, est un élément essentiel d'un partenariat foyer-école fructueux.

Pour fournir des renseignements exacts et utiles sur les réalisations et les besoins pédagogiques des élèves, il faut appliquer certains principes directeurs pour l'élaboration, l'administration et l'utilisation des appréciations. Les cinq principes d'appréciation fondamentaux suivants sont énoncés dans l'ouvrage : *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada* (Université de l'Alberta, 1993).

- Les méthodes de l'évaluation devraient être adaptées aux buts de l'évaluation et à son contexte général;
- On devrait offrir à tous les élèves un nombre suffisant d'occasions de manifester les connaissances, les habiletés, les attitudes et les comportements qui font l'objet de l'évaluation;
- Les procédés pour juger ou noter la performance des élèves devraient être adaptés aux méthodes d'évaluation et appliqués de façon systématique;
- Les procédés pour faire la synthèse et l'interprétation des résultats devraient mener à des représentations justes et instructives de la performance d'un élève en relation avec les buts et les résultats d'apprentissage pour la période visée;
- Les rapports d'évaluation devraient être clairs, précis et avoir une valeur pratique pour les personnes à qui ils s'adressent.

Les composantes de l'évaluation

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
INTENTION (Pourquoi?)	- découvrir les forces et les faiblesses de l'élève dans le but de l'aider dans son cheminement - vérifier les acquis - vérifier le degré d'atteinte d'un résultat - informer l'élève de sa progression - améliorer l'enseignement et l'apprentissage	informer l'élève, l'enseignant, les parents, les administrateurs et les autres intervenants scolaires du degré d'atteinte des résultats d'apprentissage, des habiletés ou des connaissances d'une partie terminale ou de l'ensemble du programme d'études
OBJET D'ÉVALUATION (Quoi?)	- des attitudes, des connaissances et des habiletés visées par les résultats d'apprentissage du programme - des stratégies - des démarches - des conditions d'apprentissage et d'enseignement	vérifier le degré d'atteinte des résultats d'une partie terminale d'un programme d'études ou de l'ensemble du programme
MOMENT D'ÉVALUATION (Quand?)	- avant, pendant et après l'apprentissage - tout au long de l'année scolaire - à la fin d'une étape	- après l'apprentissage - à la fin d'une étape - à la fin de l'année scolaire
MESURE (Comment?)	- grilles d'observation - questionnaires oraux et écrits - échelles d'évaluation descriptive - échelles d'attitudes - entrevues individuelles - fiches d'autoévaluation - tâches crayon-papier ou à l'ordinateur - dossier d'apprentissage (portfolio)	- tests - examens - questionnaires oraux et écrits - entrevue avec matériel - grilles d'évaluation pour des présentations de projets à l'oral ou à l'écrit
MESURE (Qui?)	- enseignant - élève - élève, enseignant - élève et pairs - parents	- enseignant - ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
JUGEMENT (À quel degré les résultats sont-ils atteints? Est-ce satisfaisant? Où se situe l'élève dans sa démarche d'apprentissage?)	- évaluer la compétence de l'élève tout au long de la démarche d'apprentissage et tout au long de l'année - évaluer les conditions d'apprentissage	évaluer la compétence d'un élève à la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire
DÉCISION ACTION	- poursuivre ou modifier l'enseignement - proposer un nouveau plan de travail à l'élève - prescrire à l'élève des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement - rencontrer les parents afin de leur proposer des moyens d'intervention	- confirmer ou sanctionner les acquis - procéder à l'orientation de l'élève - classer les élèves - établir si un élève est promu à un niveau supérieur

Le temps d'enseignement

L'école primaire doit permettre aux jeunes de développer des structures linguistiques dans un français correct, tant à l'oral qu'à l'écrit. L'organisation du temps contribue de façon importante à la qualité des apprentissages scolaires.

FRANÇAIS	
1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année	4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année
55 % du temps ou 165 minutes par jour pour un cycle de 5 jours (voir note 1)	39 % du temps ou 117 minutes par jour pour un cycle de 5 jours (voir note 2)

Note 1 : Les matières telles les sciences humaines et la formation personnelle et sociale sont intégrées au français.

Note 2 : La formation personnelle et sociale est intégrée au français.

Note 3 : L'orthopédagogie et l'enrichissement, le temps à la bibliothèque et les applications pédagogiques de l'ordinateur s'appliquent au français comme aux autres disciplines.

CONCLUSION

Ce *Contexte et fondement* oriente le programme de français vers l'acquisition des quatre habiletés langagières : écouter, parler, lire et écrire. Le cours de français dépasse toutefois l'apprentissage de la langue comme outil de communication. En effet, les élèves doivent utiliser la langue comme outil de pensée et l'apprentissage de leur langue maternelle doit leur permettre de développer des attitudes positives envers la culture de leur milieu et envers celle de la francophonie mondiale. Apprendre une langue est un acte complexe qui ne pourra se réaliser pleinement que dans un esprit d'ouverture et de rigueur.

Le plan d'enseignement qui suit ce *Contexte et fondement* reflétera ces orientations en donnant aux enseignants un outil clair et précis qui les guidera dans leur tâche.

Plan d'enseignement

PREMIER VOLET : COMMUNICATION ORALE

L'écoute et l'expression orale

L'écoute et l'expression orale occupent une place prédominante dans les programmes de français puisque ces modes de communication sont non seulement inséparables, mais aussi les plus utilisés dans la vie de tous les jours. Les élèves se servent de l'expression orale pour communiquer, pour observer, pour imaginer, pour explorer, pour résoudre des problèmes et pour analyser ce qui les entoure.

L'aptitude à comprendre et à saisir le sens d'un message constitue une habileté mentale multidimensionnelle qui se situe au premier rang des compétences cognitives et métacognitives. Par cette activité, l'information est transformée, sélectionnée et réorganisée. La motivation de l'interlocuteur à comprendre, ses connaissances antérieures, son anticipation, ses connaissances linguistiques, la forme du message et les processus mentaux utilisés influent tous sur la compréhension d'un message.

C'est en écoutant et en parlant que les élèves apprennent à s'exprimer oralement dans des situations formelles et informelles. Ils perfectionnent petit à petit leur maîtrise et leur précision dans des contextes signifiants selon les interactions et les modèles qui leur sont présentés. Parmi les conditions qui favorisent particulièrement l'expression orale, mentionnons : de nombreuses situations pertinentes, intéressantes, claires et variées, un climat de classe stimulant et sécurisant, l'accès à des outils technologiques ainsi que la présence d'un public intéressé.

La vision de l'apprentissage de la langue orale

L'écoute et l'expression orale sont interdépendantes et forment une composante primordiale du programme de français. Elles sont à la base de la communication et sont essentielles à l'apprentissage de la lecture ainsi que de l'écriture. En effet, les situations de communication orale, de lecture et d'écriture constituent les trois éléments fondamentaux d'un programme de littératie efficace.

Dans l'acquisition de la langue, la compréhension précède l'expression. Il faut baigner l'élève dans un milieu linguistique riche et varié afin de l'encourager à s'exprimer ainsi qu'à prendre des risques pour s'approprier sa langue. L'enseignant a donc un rôle important à jouer en ce qui a trait à l'écoute.

Comme pour les autres aspects de son développement, l'élève joue un rôle actif dans son acquisition de la langue et dans sa capacité à communiquer. C'est en imitant, en discriminant, en généralisant et en créant qu'il organise son langage d'après ce qu'il entend.

Connaître le vocabulaire ne suffit pas pour parler une langue, il faut aussi savoir les règles qui régissent l'agencement des mots. En entrant en contact avec la langue, l'enfant en dégage les règles et construit son langage. Un environnement linguistique stimulant est nécessaire au développement efficace de l'enfant et favorise l'acquisition d'un vocabulaire riche. L'enseignant et le personnel professionnel doivent servir de modèles langagiers. De plus, le

matériel audio-visuel et technologique fournit aux élèves du vocabulaire, des structures et la possibilité d'entendre différents accents régionaux.

Comme les activités de lecture et d'écriture, les activités de communication orale doivent être planifiées judicieusement afin de permettre à l'élève d'en tirer profit. La langue est à la fois objet et outil d'apprentissage. En lui montrant les structures et l'organisation de la langue (l'objet d'apprentissage), l'enseignant fournit à l'élève un outil d'apprentissage dont il se servira dans d'autres domaines pendant toute sa vie.

Les éléments essentiels à l'écoute et l'expression orale

L'enseignant comme modèle langagier

Dans le contexte de la francisation ou du français en milieu linguistique minoritaire, le rôle de l'enseignant comme modèle de la langue orale et écrite est de première importance, l'école étant l'un des seuls endroits où l'élève peut entendre, parler, lire et écrire le français. Il est avantageux pour l'enseignant de s'inspirer de modèles langagiers riches et variés (littérature enfantine, chansons, comptines, émissions télévisées, Internet et logiciels) pour organiser ses activités d'écoute. L'enseignant s'avère un bon modèle langagier lorsqu'il s'intéresse personnellement au perfectionnement linguistique du français et montre aux élèves qu'on peut construire soi-même ses savoirs.

Le climat de la salle de classe

L'atmosphère de la classe doit être détendue et accueillante. Les élèves doivent se sentir encouragés et appuyés par leurs pairs et par l'enseignant. Il importe de créer et de maintenir un environnement naturel dans lequel il est clair que le français constitue un outil de communication et non seulement un ensemble de mots et de règles. Les élèves doivent avoir l'occasion de parler souvent, en dyades, en petits groupes et en groupe-classe. Le perfectionnement de la langue se fait dans un contexte social au sein duquel l'élève est encouragé à prendre des risques et sait que l'erreur constitue une étape normale de l'apprentissage. En même temps, il faut célébrer les réussites d'acquisition de vocabulaire.

L'environnement de la salle de classe

Afin d'établir les fondements de sa littératie en français, l'élève a besoin d'un environnement scolaire positif. Il est important que l'enseignant crée un environnement stimulant et riche en exemples de la langue, avec des centres d'écoute, l'accès à un ordinateur, un grand nombre d'objets concrets, des photos ainsi que des affiches qui reflètent la vie quotidienne des élèves et qui stimulent les interactions verbales. Les illustrations, les objets étiquetés et les banques de mots conçues pendant les remue-ménages contribuent à l'intériorisation de la langue.

*Activités de communication orale
bien définies*

Afin de développer chez les élèves les stratégies et les habiletés nécessaires à l'écoute et à la production orale, les enseignants doivent planifier des activités structurées et signifiantes au cours desquelles l'élève apprend à se servir de sa langue orale pour recueillir, traiter et présenter de l'information ainsi que pour penser et agir. Quelques points sont à considérer :

- Les sujets traités en salle de classe doivent être tirés du vécu des élèves. L'enseignant doit s'assurer que les élèves possèdent un bagage langagier suffisant avant d'entreprendre la réalisation de l'activité;
- Au cours de l'année, les élèves doivent être placés dans des situations de communication à intentions variées (exprimer ses sentiments, informer, inciter, divertir, etc.). Un même sujet peut se rattacher à plusieurs intentions de communication;
- Il faut s'efforcer de fournir aux élèves des occasions de s'adresser à divers groupes de personnes (autres classes, autres enseignants, invités francophones, amis d'autres pays, etc.);
- Il est tout aussi important de fournir des occasions d'expression spontanée que des activités d'expression planifiées.
- L'utilisation de la technologie doit aussi être préconisée afin de faire vivre aux élèves des situations qui se rapprochent de leur vie de tous les jours (conversations sur visioconférence, au téléphone, présentations orales mises sur Internet comme segments audio ou sur un réseau social ou un blogue personnel ou de classe.

*Le lien entre la langue orale et la
langue écrite*

La langue orale constitue la pierre angulaire de la réussite des activités d'apprentissage en lecture et en écriture. Les élèves acquièrent un grand nombre de connaissances linguistiques dans le cadre des interactions orales auxquelles ils participent. Ces interactions les aident à établir le lien entre la langue orale et le fonctionnement de la langue à l'écrit. Les élèves renforcent leurs connaissances du système des sons (phonologie), leur base de savoirs généraux sur la langue (sémantique) et leur maîtrise de la complexité de la structure de la langue (syntaxe). À mesure qu'ils améliorent leurs compétences en littératie, ils réinvestissent ces apprentissages dans leur travail de lecture et d'écriture. Les enseignants encouragent constamment leurs élèves à se servir de leur connaissance de la langue parlée comme source d'information dans leur lecture. Il importe donc de donner à la langue orale la place qui lui appartient.

L'écoute

*Avant d'entreprendre une activité qui
exige leur attention, invitez les élèves
à déterminer des intentions d'écoute :
- pour le plaisir (écouter une*

Il ne faut pas confondre le « savoir écouter » et le « savoir entendre ». On peut entendre un message sans l'écouter ou en comprendre le sens. Comme dans toute autre activité de communication, il est nécessaire de bien en déterminer l'intention.

Dans une situation d'écoute efficace, l'élève est un récepteur actif

histoire);

- pour s'informer (connaître les consignes ou apprendre quelque chose sur un sujet);
- pour parvenir à fournir une réponse précise (commenter les propos d'un...camarade de classe ou d'un... conférencier...)
- pour être en mesure de donner ses impressions. (Trehearne, 2007)

qui doit construire le sens d'un texte oral. L'élève doit donc disposer de moyens pour accomplir sa tâche et les utiliser avec efficacité.

La démarche pédagogique qui entoure l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension orale comporte trois étapes : avant l'écoute, pendant l'écoute et après l'écoute.

Avant l'écoute

Les activités se déroulant avant l'écoute aident l'élève à comprendre le contexte et l'intention de l'écoute. C'est à ce moment-ci que l'enseignant prépare les élèves à recevoir l'information, explique l'intention d'écoute ainsi que la tâche que les élèves auront à accomplir pendant ou après l'écoute. Selon l'intention d'écoute, l'enseignant peut suggérer la façon de prendre des notes (dessins, symboles, mots-clés) qui serviront après l'écoute.

Avant l'écoute, les élèves sont appelés à anticiper le contenu du récit qu'ils vont entendre, faire des prédictions et activer leurs connaissances antérieures. On peut choisir parmi plusieurs techniques d'anticipation :

► Le remue-méninge

L'enseignant en profite pour vérifier le vocabulaire des élèves et ajoute les mots qu'ils ne connaissent pas. Il présente le concept-clé du texte oral et invite les élèves à faire des associations. Le remue-méninge est très efficace puisqu'il permet de développer le vocabulaire et les structures à partir des connaissances acquises préalablement. Voici quelques conseils pour l'utilisation du remue-méninge en contexte de francisation :

- inviter les élèves à joindre le geste à la parole, à illustrer leurs idées, à faire des paraphrases lorsque les expressions françaises ne leur viennent pas à l'esprit;
- quand les élèves n'arrivent pas à exprimer leurs pensées et utilisent un terme anglais, leur proposer immédiatement l'équivalent français et le noter en ajoutant un dessin rapide ou une brève explication afin qu'ils puissent se rappeler du sens, au besoin.

► Le tableau SVA (Ce que je Sais, Ce que je Veux savoir, Ce que j'ai Appris)

L'enseignant note dans un tableau à trois colonnes ce que les élèves disent savoir (S) et vouloir savoir (V). Après l'écoute, ce qu'ils ont appris (A) est noté dans la troisième colonne. (Voir annexe A. Voir aussi la version du tableau SONVAM, plus élaborée et complète.)

► Le guide d'anticipation

Le guide d'anticipation est une série de quelques énoncés créés par l'enseignant à partir du texte oral utilisé. Ces énoncés sont

conçus dans le but d'activer la réflexion des idées et des événements présentés dans le texte oral. Le fait de demander aux élèves de penser à ces aspects avant l'étape de l'écoute a comme résultat de les préparer à être des participants actifs. L'élève indique son accord ou son désaccord pour chaque énoncé avant l'écoute. Après l'écoute, il réexamine les énoncés en fonction de l'information recueillie pendant l'écoute.

Guide d'anticipation		
Avant l'écoute	Énoncé	Après l'écoute
D'accord ☺ En désaccord ☹		D'accord ☺ En désaccord ☹
D'accord ☺ En désaccord ☹		D'accord ☺ En désaccord ☹

Pendant l'écoute

L'écoute est l'étape au cours de laquelle l'élève tente de dégager le sens global du texte oral en s'appuyant sur tous les indices linguistiques et non linguistiques à sa disposition. Il vérifie les prédictions qu'il avait effectuées avant l'écoute. Il utilise divers processus mentaux qui lui permettent de traiter l'information, de vérifier sa compréhension, de vérifier ses prédictions, d'en faire de nouvelles, etc. Il prend des notes selon les besoins de la situation.

Après l'écoute

C'est l'étape au cours de laquelle l'élève réfléchit à ce qu'il a compris et appris ainsi qu'aux connaissances et aux stratégies de compréhension qu'il pourrait réutiliser dans de nouvelles situations de communication. Cette étape permet à l'élève de réagir au message écouté. Ceci peut s'effectuer de diverses façons : retour au tableau SVA ou SONVAM, discussions avec ses pairs, expression de sa compréhension à l'oral ou à l'écrit à l'aide de ses notes personnelles, réalisation d'une tâche spécifique, etc.

Les stratégies d'écoute

Les stratégies d'écoute aident l'élève à perfectionner les compétences qui lui permettront d'être un meilleur auditeur. Puisque l'écoute est une condition nécessaire à la communication efficace, l'enseignant se doit de montrer de façon explicite les stratégies d'écoute.

Avant l'écoute

- Se préparer à l'écoute
L'élève adopte une posture d'écoute (attention, regard dirigé vers l'interlocuteur) et montre une attitude positive envers les locuteurs.
- Activer ses connaissances antérieures
L'élève pense à ce qu'il connaît sur le sujet.
- Faire des prédictions
L'élève fait des prédictions à partir de l'annonce du sujet, du titre ou des illustrations qui accompagnent l'activité d'écoute.

Pendant l'écoute

- Concentrer son écoute sur le locuteur
L'élève se concentre sur le message du locuteur et dégage des informations non verbales (expressions faciales et gestes).
- Traiter l'information
L'élève relève les idées principales du message en prenant des notes au besoin.
- Vérifier sa compréhension
L'élève emploie des moyens pour être sûr d'avoir bien compris le message (fait un rappel, visualise, demande des questions).

Après l'écoute

- Réagir au message
L'élève fait suite au message en agissant ou en exprimant ses idées ou son point de vue afin de développer et de démontrer sa compréhension. En utilisant la technologie tels un site Web avec hyperliens modifiables par les utilisateurs (genre Wiki) ou un blogue de la classe, l'élève peut réagir en ligne, à tout moment. En le filmant, on peut aussi garder des traces de ses opinions et commentaires et les mettre sur Internet.

L'expression orale

Dans le contexte de l'expression orale en salle de classe, trois situations d'enseignement émergent :

Les activités d'expression orale

- l'interaction verbale
- l'expression
- la présentation orale

L'interaction verbale

Les activités d'interaction verbale permettent à l'élève d'échanger des idées et des opinions à partir de textes visuels, oraux et écrits dans toutes les matières à l'étude. L'interaction verbale ne se limite pas aux échanges entre enseignant et élève sous forme de questions et de réponses. Les élèves tireront profit d'activités de discussion, de questionnement, d'échange d'information, etc. Les activités suivantes font partie de cette catégorie :

La discussion

Les discussions permettent aux élèves d'échanger des informations, d'exprimer leurs points de vue et de se poser des questions entre eux.

L'enseignant doit agir comme modèle, poser des questions ouvertes, et reconnaître explicitement la valeur des réponses des élèves. Il convient de permettre différents modes de discussion : en groupe-classe, en petits groupes, d'enseignant à élève, d'élève à élève. Par exemple :

- les élèves peuvent travailler en dyades ou en petits groupes au cours d'activités comme la lecture, la discussion sur les livres, la résolution de problèmes;
- les élèves peuvent interagir avec toute la classe pendant le temps de partage, ainsi que la lecture et l'écriture partagées.

La consultation

Lors de la consultation, un élève ou un groupe d'élèves présente à ses pairs une ébauche de sa production afin d'en recevoir une rétroaction.

Il est important pour l'enseignant de bien modéliser cette activité. La consultation doit se limiter à un ou à quelques aspects de leur production (ex. : le choix des mots) et le temps alloué doit être précisé. Après la présentation de l'ébauche par l'élève, on invite les auditeurs à poser des questions, à parler de la qualité de la production et à donner des conseils constructifs.

La chaise de l'auteur

Lorsqu'il occupe la chaise de l'auteur, l'élève partage avec le groupe sa production écrite à une étape donnée du processus d'écriture. L'élève verbalise sa pensée en présentant les stratégies et les éléments d'écriture utilisés.

L'enseignant invite les élèves qui le veulent à présenter leur production écrite à un petit groupe ou à la classe et précise le temps alloué pour le partage. L'élève annonce l'étape du processus d'écriture et la stratégie ou l'élément à présenter. Après la présentation, les auditeurs peuvent poser des questions, faire des commentaires positifs et demander des éclaircissements.

L'expression

Les activités d'expression, permettent aux élèves de démontrer leur compréhension d'un texte en lui insufflant une vie, en jouant avec les mots et en explorant les personnages. Les jeux de rôles dans le contexte de saynètes, de théâtre des lecteurs, et d'improvisations en sont des exemples.

La présentation orale

La présentation orale permet à l'élève d'explorer un sujet et de le présenter devant un public ou de l'enregistrer pour le faire écouter par la suite.

Le compte rendu

Avec le compte rendu, l'élève rend compte d'un événement.

L'enseignant explique ses attentes en modelant les étapes de préparation du compte rendu :

- la sélection des informations à transmettre (lieu, temps, faits importants, etc.);
- l'arrangement des informations en ordre logique ou chronologique;
- la rédaction des fiches aide-mémoire;
- la pratique de la présentation.

L'élève présente son compte rendu devant un auditoire et invite les auditeurs à poser des questions. On peut aussi filmer la présentation et la placer sur le site web de l'école ou sur un blogue de sa classe.

L'exposé

Lors de l'exposé, l'élève présente un sujet de son choix selon le thème à l'étude. L'exposé constitue l'aboutissement d'un projet de recherche et exige une préparation minutieuse autant du message oral que du support visuel (panneau, affiche, maquette, etc.).

L'enseignant modèle les étapes de la présentation de l'exposé et établit le temps alloué ainsi que les dates de présentation. Les élèves présentent chacun à leur tour, à raison de quelques-uns par jour, leur exposé devant un auditoire (un petit groupe, le groupe-classe, un autre groupe invité ou les parents). Il peut être filmé à l'avance ou partagé en direct, lors d'une communication par vidéoconférence avec une autre classe dans la province, le pays ou le monde.

Les stratégies d'expression orale

Les stratégies d'expression orale aident l'élève à perfectionner ses compétences dans ce domaine. Il est important de les modeler et de les enseigner de façon à permettre à l'élève de communiquer efficacement à l'oral.

Il sera plus facile de mettre en pratique certaines stratégies dans l'une ou l'autre des activités de communication orale : l'interaction verbale (la discussion, la consultation, la chaise de l'auteur, etc.), l'expression (les jeux de rôles) ou la présentation orale (le compte

rendu et l'exposé).

Les stratégies d'expression orale spontanée

Avant

- Déterminer l'intention du message et son auditoire
L'élève ajuste son message selon son intention et choisit un registre de langue.
- Activer ses connaissances antérieures
L'élève puise dans sa mémoire les informations reliées au message.

Pendant

- Attendre son tour
L'élève respecte son interlocuteur et ne l'interrompt pas.
- Poser des questions de clarification
L'élève demande des précisions si nécessaire.
- Développer ses idées
L'élève ajoute des détails pour préciser sa pensée.
- Faire des liens
L'élève associe son vécu au sujet en question.

Après

- Vérifier si l'interlocuteur a compris le message
L'élève observe le langage non verbal et écoute les propos de son interlocuteur.

Les stratégies d'expression orale structurée

Avant

- Déterminer l'intention du message et son auditoire
L'élève ajuste son message selon son intention et choisit un registre de langue.
- Activer ses connaissances antérieures
L'élève puise dans sa mémoire les informations reliées au message.
- Stimuler et organiser ses idées
L'élève fait un remue-méninge pour faire ressortir toutes ses idées et il les place en ordre de présentation.
- Se pencher sur les éléments prosodiques et sur l'élocution
L'élève réfléchit aux éléments tels que le débit, le volume, l'intonation et le rythme ainsi qu'à la bonne articulation des mots.
- Répéter sa présentation
L'élève s'exerce à faire sa présentation et demande de la rétroaction.

Pendant

- Établir et maintenir l'attention et l'intérêt de son auditoire
L'élève choisit des moyens pour capter l'attention de ses auditeurs et soutenir leur intérêt en exploitant sa voix et son langage non verbal.
- Appuyer son message
L'élève se sert d'éléments visuels pour appuyer son message et bien se faire comprendre.
- Clarifier son message

L'élève utilise des moyens pour vérifier la compréhension de son message et pour le rendre plus clair.

Après

- Faire une réflexion métacognitive
L'élève réfléchit à ses apprentissages et aux stratégies qu'il a appliquées.
- Se féliciter pour ses succès
L'élève célèbre les points forts de sa présentation.

Les composantes du langage

Bloom et Lahey (1978) ont identifié trois composantes du langage : le contenu, la forme et la fonction. Ces trois composantes, en interaction, définissent la compétence en communication orale.

Le contenu

Le contenu constitue le *quoi* du message, son aspect sémantique. L'élève comprend et utilise le vocabulaire dans des contextes qui lui sont significatifs.

Pour travailler cette composante du langage, l'enseignant fait participer l'élève à des activités de développement de vocabulaire à l'aide d'objets concrets, d'illustrations et de gestes, tout en compilant des banques de mots et d'expressions. Ce vocabulaire est réinvesti dans des jeux et des activités d'expression orale.

Le travail sur la conscience phonologique revêt une importance primordiale dans l'apprentissage de la langue et pour la préparation à la lecture et à l'écriture

La forme

La forme constitue le *comment* du message, son aspect morphologique. En utilisant le langage, l'élève acquiert les notions de grammaire qui s'y rattachent : l'ordre des mots, la structure de la phrase, le temps des verbes, le genre et le nombre, etc. L'aspect phonologique du langage (les sons qui s'y associent) est également inclus dans la forme. L'Annexe B offre des précisions quant au travail sur la conscience phonologique.

Afin de travailler cette composante du langage, l'enseignant amène l'élève à s'exprimer dans des contextes variés, planifie des activités portant sur des concepts grammaticaux et valorise l'emploi de structures correctes.

La fonction

La fonction constitue le *pourquoi* du message, son aspect pragmatique, c'est-à-dire l'utilisation du langage dans un contexte social. L'élève comprend son intention de communication, il utilise et interprète le langage verbal et non verbal pour comprendre et se faire comprendre.

Pour travailler cette composante du langage, l'enseignant aide les élèves à identifier l'utilité des textes oraux pour répondre à leurs besoins et à leurs intérêts, offre diverses occasions aux élèves de s'exprimer et enseigne les stratégies qui se rapportent à la communication orale.

La correction de l'erreur

Au cours du processus de développement des habiletés d'expression orale, il arrive que l'apprenant généralise les règles de fonctionnement de la langue et les applique à tort. C'est ce qui explique qu'on entende parfois des enfants dire « vous faisez ».

Dans le cas de l'apprentissage en contexte de francisation, il se produit souvent un phénomène qui consiste à appliquer à la langue cible des règles qui régissent le fonctionnement de la langue première. Le transfert de connaissances et de stratégies est parfois utile, et à encourager, puisque certaines sont en effet transférables de l'anglais au français. Par exemple, la phrase « La lune est ronde. » suit le même ordre syntaxique que « The moon is round. ». Aussi, le préfixe « bi » a le même sens en anglais qu'en français (bicyclette, bipède, bilingue).

Cependant, ce transfert a aussi une influence sur le développement de l'habileté à s'exprimer dans la langue seconde pour les élèves qui sont en situation de francisation, dans les cas où les règles de fonctionnement des deux langues diffèrent. Il est à souligner que quiconque apprend une langue seconde commettra des erreurs causées par un transfert incorrect; ces erreurs font partie intégrante de l'apprentissage d'une deuxième langue.

L'erreur doit être perçue de façon positive dans le sens qu'elle est tout à fait normale et fait partie du processus d'apprentissage, ce qui ne veut toutefois pas dire que l'enseignant doit adopter une attitude de laisser-aller. Tout enseignant connaît le risque de fossilisation des erreurs.

Selon Lyster (2001), il existe 4 principaux types d'erreur :

- *l'erreur grammaticale* (environ 50 % des erreurs) : le locuteur ne respecte pas les accords de genre ou de nombre entre les déterminants, les adjectifs et les noms ou fait une erreur au niveau de la morphosyntaxe verbale;
- *l'erreur lexicale* (environ 18 % des erreurs) : le locuteur utilise un mot inexact, imprécis ou inapproprié ou invente des mots en utilisant incorrectement des préfixes ou des suffixes;
- *l'erreur phonologique* (environ 16 % des erreurs) : le locuteur prononce des mots de façon inexacte ou incorrecte ou ne fait pas les liaisons ou les élisions nécessaires;
- *l'erreur de code* (environ 16 % des erreurs) : le locuteur utilise sa langue maternelle autre que le français (un mot, une expression ou une phrase entière).

Quoi corriger?

Bien qu'il n'existe pas de réponse rapide à cette question, certaines lignes directrices s'imposent. Vignola (1994) souligne qu'il faudrait corriger

- les erreurs qui reviennent fréquemment et qui risquent donc de se fossiliser;

- les erreurs qui empêchent ou menacent la compréhension du message;
- les erreurs qui irritent l'interlocuteur;
- les erreurs qui ont déjà fait l'objet d'une correction, mais qui persistent.

Quand corriger?

L'enseignant peut traiter des erreurs communes de la classe en situation de « mini-leçons » et discuter de la correction dans des contextes pertinents.

Comment corriger?

Il convient de dire que, comme avec toute correction, tout repose dans le ton. L'élève qui se sait aimé de son enseignant, sera moins susceptible de se sentir blessé par la correction. Lyster (2001) suggère différentes stratégies de correction :

La correction explicite : L'enseignant indique de façon explicite que la forme fournie par l'élève est fautive et en précise la forme correcte

Élève : Est-ce que je peux aller pour un boire?

Enseignant : Tu veux dire « Est-ce que je peux aller boire? »

La correction implicite (l'écho) : L'enseignant reformule la réplique de l'élève tout en corrigeant l'erreur mais sans indiquer de façon explicite que la forme fournie par l'élève est fautive.

Élève : Est-ce que je peux aller pour un boire?

Enseignant : Est-ce que je peux aller boire?

La négociation de forme : L'enseignant

- demande à l'élève de reformuler correctement ce qu'il vient de dire
Élève : Est-ce que je peux aller pour un boire?
Enseignant : Est-ce qu'on dit « aller pour un boire »?
- demande à l'élève de clarifier
Élève : Est-ce que je peux aller pour un boire?
Enseignant : Pardon? Qu'est-ce que tu veux dire par « aller pour un boire »?
- fournit un indice métalinguistique
Élève : Est-ce que je peux aller pour un boire?
Enseignant : Est-ce qu'on peut dire « un boire »?
- fait une pause stratégique pour inviter l'élève à s'auto-corriger
Élève : Est-ce que je peux aller pour un boire?
Enseignant : Est-ce que je peux aller....

Bien que la correction implicite (l'écho) soit assez efficace pour corriger les erreurs phonologiques, elle est moins recommandée pour les élèves ayant atteint un certain niveau de compétence langagière. En effet, l'élève a tendance à ne pas remarquer la correction et risque même de prendre la reformulation, en général

L'appréciation de rendement en communication orale

prononcée d'une voix aimable et encourageante pour une approbation. Mieux vaut utiliser une négociation de la forme en attirant l'attention de l'élève sur l'erreur en lui donnant l'occasion de se corriger.

Dans le contexte d'un programme de littératie efficace, l'appréciation de rendement constitue une composante essentielle qui guide l'enseignement au quotidien afin d'être certain que les élèves atteignent les résultats d'apprentissage visés. Elle fournit aux enseignants les preuves concrètes et les renseignements dont ils ont besoin pour prendre des décisions éclairées sur l'apprentissage de leurs élèves. Elle permet également de donner des rétroactions aux élèves et aux parents au sujet des forces et des besoins de l'enfant. Elle repose essentiellement sur une solide compréhension des comportements associés aux communicateurs efficaces.

Les enseignants utilisent une variété de moyens et d'outils pour déterminer si les élèves acquièrent les attitudes, les connaissances et les stratégies ciblées. L'appréciation de rendement de l'élève débute par la collecte des données de base (l'évaluation diagnostique). Le progrès de l'élève est suivi tout au long de l'année par le biais de l'évaluation formative. Le but de l'évaluation formative est de guider l'enseignement et d'améliorer les apprentissages afin de s'assurer que les élèves deviennent des communicateurs efficaces. À la fin d'une étape, une évaluation de type sommatif permet de faire une synthèse des apprentissages.

L'appréciation de rendement et l'évaluation des compétences orales de l'élève posent un défi. En effet, la communication orale exige la présence d'un locuteur et d'un auditeur. L'enseignant doit donc observer les comportements de l'élève dans ces deux rôles. L'enregistrement d'entrevues ou de productions orales des élèves permet de laisser des traces utiles pour montrer le progrès de l'élève.

Il importe de souligner la pertinence d'utiliser les outils et les moyens suivants tout au long de l'année :

Moyens :

- L'observation :
 - L'observation informelle
 - L'observation formelle
- L'entrevue

Outils :

- Les grilles d'observation (habitudes, attitudes, stratégies, comportements, etc.)
- La fiche anecdotique
- Le questionnaire

Les moyens

L'observation

L'observation est une approche d'appréciation de rendement privilégiée (Clay, 1993; Thériault, 1995). L'observation en classe est la façon la plus importante et la plus complète de découvrir les attitudes, les habiletés, les connaissances, les comportements et les stratégies des élèves. Ainsi, en observant, l'enseignant :

- apprend à connaître l'élève;
- découvre les goûts, la personnalité, la façon d'apprendre, les forces et les besoins de l'élève;
- utilise ces renseignements pour planifier des situations d'apprentissage qui répondent aux besoins de l'élève.

L'enseignant est la meilleure personne pour observer l'élève avec sensibilité, justesse et précision. Il peut analyser le cheminement de l'élève, le documenter et l'interpréter.

Pour être efficaces, les observations doivent être :

- méthodiques
- détaillées
- datées et recueillies à différents moments pendant une période de temps déterminée

Il existe deux types d'observation :

L'observation informelle

L'enseignant note ce que l'élève a fait ou dit lors de diverses situations de communication orale. Ceci peut se faire lors de travail en situation de groupe-classe, en petits groupes ou en conversant spontanément avec l'élève.

L'observation formelle

L'enseignant planifie une observation ou une entrevue qui vise une attitude, une habileté, des connaissances, un comportement ou une stratégie en particulier.

L'entrevue

L'entrevue est organisée et planifiée pour répondre à un besoin précis. L'enseignant peut profiter des entrevues qui portent sur la lecture et l'écriture pour noter les comportements de l'élève en communication orale. Selon les comportements observés, l'enseignant peut déterminer le meilleur moyen de répondre aux besoins identifiés et en faire un enseignement explicite, soit de façon individuelle, en petit groupe ou avec toute la classe.

Les outils

La grille d'observation

La grille d'observation permet une compilation des comportements cognitifs et affectifs de l'élève. Elle énumère un ensemble de concepts, d'habiletés, de stratégies ou d'attitudes dont on note la présence ou l'absence. Elle est destinée à servir de façon continue afin de dresser un profil de l'élève. Elle peut également permettre d'évaluer les habiletés de communication et d'apprentissage coopératif, le degré de participation et l'intérêt manifesté pour un

sujet donné.

La grille d'observation se révèle particulièrement utile lorsqu'elle est utilisée à long terme. Elle doit l'être de façon systématique et continue puisqu'une utilisation sporadique risquerait de fausser les perspectives.

La grille d'observation s'emploie en classe au cours d'un processus d'apprentissage, pendant que l'élève participe, seul ou en groupe à une activité, à une expérience ou à une recherche.

La grille d'observation doit donc être facile à utiliser et doit tenir compte des résultats d'apprentissage visés.

La fiche anecdotique

Une fiche anecdotique est une description écrite des observations de l'enseignant. Lorsqu'elle contient des remarques positives, elle constitue une importante source de motivation pour l'élève puisque celui-ci se rend compte que l'enseignant est conscient de ses efforts et de ses progrès et qu'il peut en fournir des exemples précis. Les remarques négatives, elles, peuvent être notées sous forme de questions. Celles-ci devraient faire l'objet d'une discussion avec l'élève et les parents dès que possible afin d'apporter une solution rapide au problème soulevé.

La fiche anecdotique permet de relever des aspects du processus d'apprentissage que d'autres méthodes ne permettent pas de faire. Elle fournit une vue d'ensemble du développement de l'élève et constitue un excellent mode de communication avec les parents.

Le questionnaire

Le questionnaire facilite la cueillette de renseignements précis et dirige la conversation. En écoutant attentivement les commentaires de l'élève, l'enseignant obtient des renseignements à propos de :

- ses attitudes
- ses perceptions
- ses domaines d'intérêt
- ses connaissances
- ses comportements
- ses stratégies
- son niveau de compréhension et d'interprétation

L'enseignant analyse les renseignements et les utilise pour planifier les situations d'apprentissage subséquentes.

CO1 L'élève doit pouvoir écouter et comprendre des messages variés provenant de diverses sources en faisant preuve d'ouverture et de respect. (attitudes)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...	1	2	Pistes d'enseignement
CO1.1 prendre plaisir à écouter des présentations, des vidéos, des chansons, des émissions de radio ou de télévision, des sites Internet en provenance de la francophonie	■	●	▶ Créer un climat de confiance et de respect dans les situations de communication orale. ▶ Proposer des auditions de textes variés (s'assurer qu'elles tiennent compte des intérêts des élèves) * demander ce qui a été le plus aimé ou apprécié; * recueillir des commentaires positifs.
CO1.2 écouter de manière active (sourires, hochements de tête, signes d'acquiescement, murmures, mimiques, regards, exclamations, gestes, posture...)	■	●	▶ Amener les élèves à mieux écouter en les faisant objectiver sur les comportements les plus appropriés * leur demander s'ils se sont sentis écoutés et pourquoi; * inviter les élèves à donner des commentaires à ceux qu'ils ont écoutés. ▶ Valoriser l'utilisation des signes non verbaux qui démontrent l'intérêt et les pratiquer avec les élèves en classe. ▶ Filmer les élèves lors d'une activité d'écoute et regarder le film ensemble pour identifier les comportements d'écoute active.
CO1.3 réagir à ce qu'il entend par ses propos, ses gestes et ses productions (dessins, écrits, présentations) afin d'en démontrer sa compréhension	□	■	▶ Amener les élèves à donner de la rétroaction pertinente en agissant soi-même comme modèle ou en guidant le groupe. ▶ Encourager les élèves à donner une opinion de façon respectueuse et à la justifier. ▶ Objectiver avec les élèves sur les comportements appropriés à la suite de communications plus officielles et analyser des types de réactions possibles et adéquates.
CO1.4 encourager ses pairs à s'exprimer davantage par son attitude et ses propos	▲	□	▶ Utiliser les jeux de rôles et des activités de coopération pour leur donner des idées de mots qu'ils pourront dire et de gestes qu'ils pourront poser pour s'exprimer. ▶ Utiliser l'entrevue en trois étapes pour aider les élèves à poser une question à un partenaire et à écouter attentivement sa réponse afin de pouvoir partager l'information avec le plus grand groupe. ▶ Créer un tableau avec les élèves pour développer des habiletés sociales : ce qu'on voit – ce qu'on entend.

▲ Sensibilisation - émergence
 ■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
 ● Approfondissement - consolidation

CO2 L'élève doit pouvoir planifier ses interventions verbales en fonction de la situation de communication. (stratégies)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...	1	2	Pistes d'enseignement
CO2.1 se remémorer un livre, un film ou un événement soit en se le racontant d'abord ou en le racontant à quelqu'un, avant de partager sa perception en classe	☐	☒	▶ Inviter les enfants à se fermer les yeux et à contempler leur écran intérieur afin de réactiver leurs souvenirs selon une séquence logique ou chronologique. ▶ Amener les élèves lors de visualisations guidées et d'activités liées au jeu dramatique, à se représenter des lieux, des personnages ou des événements soit par association (en tant qu'acteurs) ou par dissociation (comme spectateurs) et à les décrire à l'aide des cinq sens.
CO2.2 préciser son intention de communication et identifier son destinataire	☐	☒	▶ Pour une situation de communication verbale structurée, demander aux élèves de préciser la raison de leur présentation, la personne à laquelle elle s'adresse et la façon choisie pour communiquer leur message.
CO2.3 recourir à des objets réels ou symboliques (marottes, marionnettes, illustrations, dessins...) pour improviser ou préparer une présentation	☐	☒	▶ Demander d'apporter des objets de la maison (souvenirs, collections, jouets, jeux, livres...) et organiser des présentations de « Montre et raconte » en groupe-classe ou en petits groupes. ▶ Inviter les élèves à commenter leurs dessins ou encore à expliquer leur manière de procéder aux autres. ▶ Encourager l'utilisation d'un théâtre de marionnettes pour reproduire des histoires lues ou pour en faire une adaptation. Discuter des traits de caractères de leur personnage et les encourager à « rentrer dans le rôle » pleinement en choisissant une voix, des gestes et des paroles appropriées.
CO2.4 s'inspirer d'organismes graphiques (schémas, cartes sémantiques...) pour élaborer une communication structurée	☒	☐	▶ Utiliser des organisateurs graphiques (en discuter avec le groupe pour enrichir les façons de faire). ▶ Faire venir un invité pour une entrevue de groupe. Faire le modelage de cette préparation à l'aide d'un tableau SVA (ou SONVAM), par exemple. On écrit ce que l'on sait déjà (S), ce que l'on veut savoir (V). Inviter les élèves à préparer ensemble des questions à ce sujet. Après l'entrevue, on pourra remplir ensemble ce que l'on a appris (A). (voir Annexe A).
CO2.5 rédiger quelques notes ou questions pour s'en inspirer au cours d'une communication verbale	☒	☒	▶ Avant une communication verbale structurée, démontrer aux élèves la façon de se préparer pour inscrire les points saillants sur des cartes aide-mémoire (à l'aide de quelques mots ou dessins), sans lire sa présentation.

▲ Sensibilisation - émergence
 ■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
 ● Approfondissement - consolidation

CO3 L'élève doit pouvoir rapporter des faits, partager des idées, raconter des événements ou des expériences personnelles en tenant compte de l'intention de communication et des interlocuteurs. (habiletés)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...	1	2	Pistes d'enseignement
CO3.1 converser spontanément durant les jeux ou les entretiens libres	●	●	▶ Allouer une période quotidienne (plus ou moins longue) propice aux échanges langagiers libres. Intervenir au besoin afin de stimuler les interactions par des questions ou des commentaires.
CO3.2 exprimer ses goûts, ses intérêts, ses opinions et ses sentiments durant les causeries et les entretiens informels	■	●	▶ Instaurer au besoin un cercle magique ou un conseil de coopération. ▶ À l'aide du programme <i>Un pas de plus</i> , encourager les discussions sur les sentiments à partir d'images de la trousse. ▶ Aider les enfants par des questions appropriées : - Parle-nous de ce que tu aimes. - Dis-nous ce qui t'intéresse. - Que penses-tu de cela? - Qu'est-ce que tu ressens? La dernière question concernant les émotions et sentiments présume qu'on ait déjà travaillé les nuances par le vocabulaire approprié et des simulations pour illustrer et distinguer la joie, la tristesse, la crainte...
CO3.3 décrire des phénomènes, des objets, des personnes, des animaux et des lieux ou raconter des expériences personnelles, des événements,... réels ou imaginaires	□	■	▶ À la suite de la lecture à haute voix ou partagée, inviter les élèves à faire des liens avec leur vécu : As-tu vécu quelque chose de semblable? Cette histoire te fait-elle penser à quelque chose? Raconte-nous... ▶ Inviter les élèves à décrire, l'apparence physique d'un membre de leur famille à l'aide de photographies. ▶ Faire illustrer par la classe une description faite par un élève de sa maison, de son bateau, de la voiture familiale. ▶ À la suite d'une lecture à haute voix, demander aux élèves, en dyades, de décrire la façon dont ils perçoivent le personnage principal physiquement ou les lieux (forêt, château...).
CO3.4 exprimer ses goûts, ses intérêts, ses opinions et ses sentiments dans le cadre d'échanges formels	▲	□	▶ Après la venue d'un invité, un ou plusieurs élèves peuvent être appelés à présenter un mot de remerciement préparé. ▶ Les élèves peuvent parler de leur animal domestique, de leur passe-temps ou sport préféré à un ami, un petit groupe ou au groupe-classe s'ils se sentent à l'aise.
CO3.5 expliquer ou commenter la signification d'une affiche, d'un graphique, d'un tableau		▲	▶ Encourager les élèves à utiliser un support visuel pour guider leur présentation et s'assurer d'en expliquer tous les éléments sans pour autant le lire.
CO3.6 exprimer ses besoins d'information sur un sujet avant, pendant et après une présentation	▲	□	▶ Inviter les élèves à faire un tableau SVA (voir Annexe A) pour se préparer à l'écoute, en guider l'audition et partager leurs découvertes et les questions suscitées.

▲ Sensibilisation - émergence
■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
● Approfondissement - consolidation

CO4 L'élève doit pouvoir intervenir de façon appropriée, cohérente et pertinente dans diverses situations d'interaction ou de collaboration. (habiletés et stratégies)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...		1	2	Pistes d'enseignement
CO4.1	demander et offrir de l'aide dans un contexte de collaboration	▲	□	▶ Constituer avec les élèves un tableau pour développer des habiletés sociales : ce qu'on voit – ce qu'on entend. ▶ Modeler les stratégies socio-affectives de coopération à l'aide des scénarios de modelage dans le guide de la trousse pancanadienne sur les stratégies et du référentiel M-2.
CO4.2	respecter les tours de parole à l'intérieur de son équipe	□	■	▶ Utiliser les stratégies de l'apprentissage coopératif telle que Les jetons « droit de parole ». ▶ Proposer le recours à un objet symbolique (bâton de la parole, micro...) pour s'exprimer chacun à son tour.
CO4.3	partager ses points de vue avec les autres membres de son groupe	□	■	▶ Proposer des jeux de rôles. ▶ Les faire voter pour ou contre un sujet et leur demander d'en expliquer le pourquoi. Faire des groupes homogènes ou hétérogènes d'opinion pour rendre les échanges plus intéressants. ▶ Lors d'un sondage durant la routine du matin ou lors des mathématiques, leur demander non seulement de donner leur choix, mais aussi de l'expliquer.
CO4.4	s'exprimer avec assurance à l'intérieur d'un groupe restreint (ton de voix, posture, mimique...)	▲	□	▶ Pratiquer avec les élèves la façon appropriée de s'exprimer avec un ton de voix approprié, une posture qui respecte les autres membres de son groupe et un contact visuel avec ses pairs.

▲ Sensibilisation - émergence
 ■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
 • Approfondissement - consolidation

CO5 L'élève doit pouvoir affirmer son identité culturelle en s'exprimant dans diverses circonstances et avec différents interlocuteurs selon le registre de langue approprié. (habiletés)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...	1	2	Pistes d'enseignement
CO5.1 intégrer de nouveaux mots et des expressions nouvelles dans son discours régulier	☐	☒	▶ Encourager les élèves à utiliser les mots appris en créant des mises en situation et des échanges verbaux qui feront appel à ce vocabulaire. ▶ Suite à la lecture à haute voix ou partagée, ou au visionnement d'un film, mettre en vedette les découvertes lexicales en les affichant et en demandant aux élèves de faire des phrases avec ces mots nouveaux. ▶ Réunir sur des affiches ou feuilles grand format, les cartes d'exploration thématique (tous les mots liés au thème : noms, adjectifs, verbes...). ▶ Utiliser soi-même les mots nouveaux ou les expressions nouvelles afin d'être un modèle. ▶ Attirer l'attention des élèves qui intègrent les mots nouveaux afin d'encourager les autres à faire de même.
CO5.2 participer à un récital de poésie, à des monologues, des dramatisations...	☒	☐	▶ Inviter les élèves à s'engager dans une courte saynète ou réciter un poème qu'ils ont écrit pour leurs parents lors d'une soirée de parents ou d'un dîner spécial de célébration. ▶ Encourager les élèves à enregistrer leur présentation afin de pouvoir avoir droit à l'erreur et gagner de la confiance en eux-mêmes. ▶ Jumeler les classes des plus grands avec les plus petits. Prévoir entre eux des échanges verbaux (expositions, animations de livres, ateliers d'arts plastiques, improvisation...).
CO5.3 ajuster son débit, son rythme, son intonation, son volume... pour être bien compris	☒	☐	▶ Modeler en faisant entendre des audiocassettes ou vidéocassettes pour en faire ressortir les éléments prosodiques. ▶ Encourager les élèves à se pratiquer, à s'enregistrer et à s'écouter.

▲ Sensibilisation - émergence
■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
● Approfondissement - consolidation

PISTES D'ÉVALUATION EN COMMUNICATION ORALE

CO1 ...écouter et comprendre des messages variés...

Proposer différentes activités d'écoute durant lesquelles on recueille les réactions des élèves à l'aide de grilles d'observation.

OBSERVER ET NOTER : le degré d'enthousiasme (sourires, exclamations);
le langage verbal et non verbal qui démontre l'attention (posture, regard, réactions, hochements de tête);
les comportements et les productions qui démontrent la compréhension du message écouté;
les paroles et les gestes accueillants et encourageants.

CO2 ...planifier ses interventions verbales...

OBSERVER ET NOTER : les discussions des élèves lors de la préparation et de la pratique avec leurs pairs;
la précision quant à l'intention de communication et le destinataire;
le niveau de confort avec le soutien matériel;
l'intensité quant à l'appropriation du personnage joué;
le degré d'improvisation et de préparation;
le choix des organisateurs graphiques, l'information qui s'y retrouve et leur utilisation lors de la présentation;
les mots ou bouts de phrases-clés notés;
la clarté des informations présentées.

CO3 ...rapporter des faits, partager des idées, raconter des événements ou des expériences personnelles...

Pour les situations de communication informelles, on peut évaluer à l'aide d'entrevues individuelles ou de grilles d'observation pour noter les comportements lors de discussions spontanées, lors du travail en coopération ou en dyades ou lors du travail dans les centres de littératie. Pour les situations de communication formelles, on peut utiliser des grilles d'observation et/ou des listes de vérification pour voir ce que l'élève a sous contrôle. Il est important de discuter des points forts et des défis avec l'élève pour qu'il puisse comprendre les apprentissages qu'il lui reste à faire et lui suggérer des façons de s'améliorer.

OBSERVER ET NOTER : la fluidité du récit oral;
la capacité à prendre des risques et à paraphraser au besoin;
les mots justes pour exprimer ses préférences et sa personnalité;
la clarté de ses choix et leur justification;
la présence de marqueurs de relation;
la suite logique des informations relatives;
la clarté des explications;
la pertinence des commentaires, des détails;
le nombre suffisant d'informations.

CO4 ... intervenir de façon appropriée et collaborer

Utiliser des grilles d'autoévaluation et de coévaluation par les pairs.

OBSERVER ET NOTER : les interactions positives et négatives;
la demande et l'offre d'aide;
le respect du tour de parole;
l'expression de ses opinions sans abaisser celles des autres;
la manière dont chaque élève influence les autres.

CO5 ...affirmer son identité et s'exprimer selon le registre de langue approprié

Noter régulièrement à l'aide de grilles d'observation et de listes de vérification, si les élèves intègrent les concepts appris dans leur vocabulaire usuel.

OBSERVER ET NOTER : l'aisance et l'utilisation de mots nouveaux;
la bonne récitation (mémorisation, prononciation, expression) de textes appris ou créés;
la compréhension de termes moins courants;
l'intégration et les transferts dans d'autres contextes de communication;
les éléments prosodiques présents dans son discours (débit, volume, rythme, intonation).

RESSOURCES

Tout segment audio enregistré par l'enseignant ou un autre bon modèle langagier
 Cédéroms de chansons, de comptines, d'histoires (Chante-moi les sons)
 Centre d'écoute
 Centre de communication orale et cartes à bandes magnétiques
 Émissions de télévision, de radio, vidéo-clips sur Internet
 Enregistreuses numériques
 Logiciels d'écoute, de production orale, de lecture et d'écriture qui comprennent des directives orales
 Membres de l'école et de la communauté francophone invités dans la classe
 Membres de la francophonie internationale reliés par la technologie
 Ordinateurs, lecteurs de segments sonores
 Périodes de lecture à haute voix
 Trousse : Raconte-moi les sons
 Vidéos de films, d'émission de télévision, de contes
 Volet sur la communication orale de la trousse pancanadienne du CMEC
 Jeux et activités dans la ressource publiée par le ministère et intitulée *Les franfolies*
 Ressource publiée par le ministère et intitulée *L'exploitation des films en classe*

CO1.4

Entrevue en trois étapes
 Howden, J. et M. Kopiec, *Ajouter aux compétences*, 2000, Chenelière, Montréal, p.98

CO2.4

Organisateurs graphiques
 CMEC, *Trousse pancanadienne sur la communication orale et les stratégies en lecture et en écriture*, Chenelière, Montréal, 2008. pp. 68-71 et 341

CO3.2

Programme *Un pas de plus* pour la formation personnelle et sociale

CO4.1

Demander et offrir de l'aide (stratégie socio-affective de coopération)
 CMEC, *Trousse pancanadienne sur la communication orale et les stratégies en lecture et en écriture*, Chenelière, Montréal, 2008. Guide du volet sur les stratégies pp. 68-71 et 341

CO4.2

Les jetons « droit de parole »
 Howden, J. et M. Kopiec, *Cultiver la collaboration*, Chenelière, Montréal, 2002. p.92

Pour les enseignants :

Caron, J., *Quand revient septembre*, Éditions de la Chenelière, Montréal, 1995.
 CMEC, *Trousse pancanadienne sur la communication orale et les stratégies en lecture et en écriture*, Chenelière, Montréal, 2008.
 Howden, J. et M. Kopiec, *Ajouter aux compétences*, Chenelière, Montréal, 2000.
 Howden, J. et M. Kopiec, *Cultiver la collaboration*, Chenelière, Montréal, 2002.
 Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, *La poésie*, MÉDPE, Charlottetown, 2006.
 Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, *Les franfolies*, MÉDPE, Charlottetown, 2010.
 Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, *L'exploitation des films en classe*, MÉDPE, Charlottetown, 2008.
 Les nombreux livres sur la coopération de Jim Howden listés dans la bibliographie de ce document.
 Programme *Un pas de plus* pour la formation personnelle et sociale

DEUXIÈME VOLET : LECTURE

La vision de l'apprentissage de la lecture

La lecture constitue le processus par lequel on construit le sens d'un texte pour apprendre, s'informer ou se divertir. La connaissance de la langue et des stratégies de compréhension ainsi que le bagage d'expériences personnelles servent à comprendre et interpréter un texte. C'est en lisant souvent des textes de types variés et en y étant fréquemment exposé qu'on améliore sa compétence en lecture.

Comme tout apprentissage, celui de la lecture est un processus personnel et social qui se manifeste par la responsabilisation de l'enfant par rapport à la construction de ses savoirs et à son utilisation de la langue dans des contextes de plus en plus exigeants. En cheminant dans ce processus, l'enfant se transforme progressivement en lecteur autonome.

Tout apprentissage gagne en efficacité lorsque l'apprenant :

- participe à des discussions, à la lecture et à l'écriture de textes dans des situations authentiques et des contextes variés (en groupe-classe, en petit groupe, individuellement, à la maison);
- établit des liens entre ses nouvelles connaissances et ses connaissances antérieures;
- acquiert un éventail de stratégies et prend conscience de leur efficacité dans ses lectures;
- transfère ses connaissances à d'autres contextes;
- identifie les stratégies qu'il utilise actuellement, reconnaît pourquoi il les utilise et détermine leur degré d'efficacité;
- discute de ses forces, de ses faiblesses et de ses processus métacognitifs et y réfléchit afin de se fixer des buts d'apprentissage subséquents.

Le programme de français offert aux élèves repose sur le principe que la compétence langagière est composée de multiples dimensions inter-reliées et interdépendantes. Pour devenir compétents en français, les élèves doivent acquérir des habiletés de communication orale, de lecture et d'écriture. Les apprentissages de la première à la troisième année sont cruciaux pour fournir aux élèves une base solide en français. Il importe donc, à ces niveaux, de prévoir du temps quotidiennement pour offrir différents contextes de lecture, soit en groupe-classe, en petits groupes ou individuellement. De plus, il faut intervenir très tôt auprès des enfants qui ont de la difficulté à apprendre à lire.

Pour que les situations d'enseignement et d'apprentissage en littérature donnent les meilleurs résultats possible, il faut s'assurer de prévoir des blocs de temps ininterrompus qui sont le plus long possible.

L'apprentissage de la lecture

Pour enseigner efficacement la lecture, il faut tenir compte de trois aspects :

- les comportements d'un lecteur efficace (connaissances et stratégies)
- les textes utilisés (les types de textes et leurs caractéristiques)
- les situations de lecture

Les comportements d'un lecteur efficace

Lire, ce n'est pas que décoder des mots sur la page, c'est aussi effectuer un processus complexe de construction de sens. Les lecteurs expérimentés filent le long de la ligne sans même penser aux stratégies qu'ils utilisent en lisant. Ils intègrent continuellement trois systèmes d'indices, en plus de bon nombre de stratégies à l'aide desquelles ils mettent en relation ces trois sources d'information.

Systèmes d'indices en lecture

Indices sémantiques (Sens - S)

Les lecteurs font appel au sens ou à la sémantique pour vérifier la conformité de ce qu'ils lisent avec le sens du texte et avec leurs connaissances antérieures. Les élèves à qui l'on a raconté beaucoup d'histoires, savent que l'écrit est porteur de sens. Ce savoir leur permet de s'auto-corriger en lisant quand le mot lu n'a pas de sens.

Les élèves doivent se poser des questions telles que : « Est-ce que je comprends ce que je lis? » ou « Est-ce que cela a du sens? ».

Indices syntaxiques (Structure - St)

Les lecteurs font appel aux structures de la langue pour vérifier si ce qu'ils lisent sonne bien à l'oreille ou si cela ressemble aux structures de la langue orale ou écrite. Les élèves à qui l'on a beaucoup parlé ou ceux à qui l'on a raconté beaucoup d'histoires peuvent prédire des éléments tels que l'ordre des mots dans la phrase ou l'emploi de prépositions et de marqueurs de relation. Ils ont ainsi intégré les structures de phrases littéraires qui se retrouvent dans des textes plus complexes.

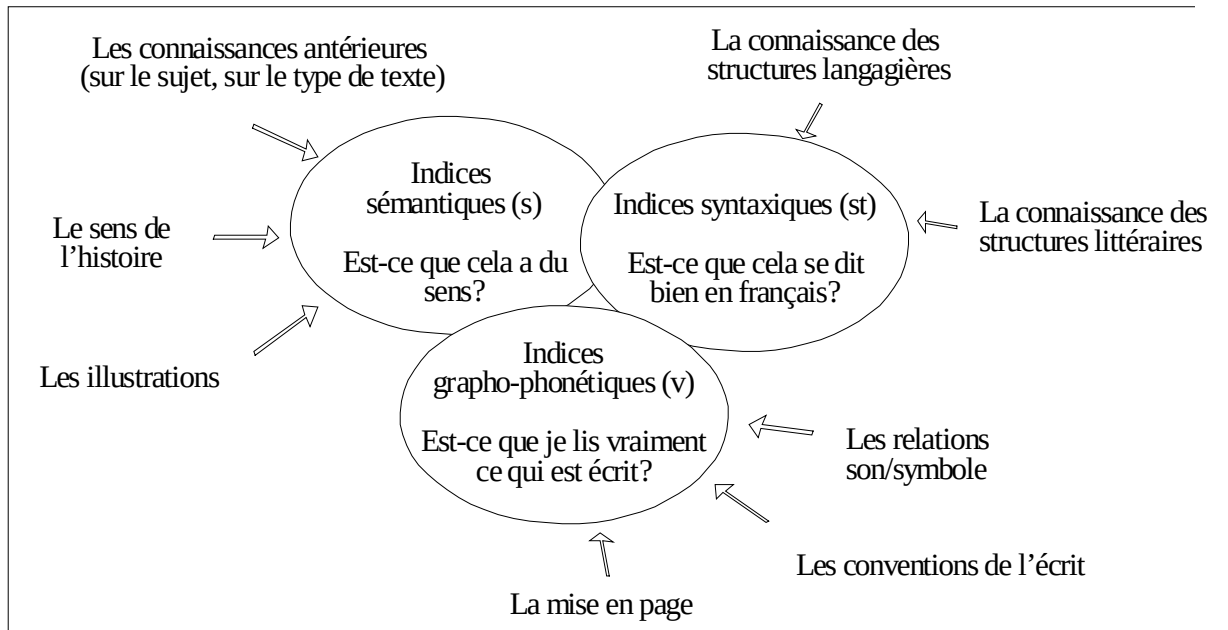
Les élèves doivent se poser des questions telles que : « Est-ce que cela se dit bien en français? »

Indices grapho-phonétiques (Visuels - V)

Les lecteurs font appel à leurs connaissances des lettres et des relations phonèmes/graphèmes en lisant. Les élèves qui ont développé de bonnes habiletés liées à la conscience phonologique et qui connaissent les graphies de base pourront formuler des hypothèses sur la prononciation des mots lus.

Les élèves doivent se poser des questions telles que : « Est-ce que je lis vraiment ce qui est écrit? »; « Est-ce que le mot que je dis ressemble au mot écrit? »

Les trois types d'indices en lecture



Le processus de lecture et les stratégies

Le processus de lecture

Selon Giasson (1995), la lecture n'est pas un processus linéaire et statique; elle est au contraire un processus dynamique. La lecture est éminemment active. Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres : il traite le texte, c'est-à-dire qu'il émet constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de route. Le processus de lecture comprend six étapes distinctes et inter-reliées :

- | | |
|----------------|---|
| <i>Avant</i> | - préparer la lecture |
| <i>Pendant</i> | - lire pour construire le sens |
| | - lire pour garder le fil de la lecture |
| <i>Après</i> | - manifester sa compréhension |
| | - réagir aux textes |
| | - apprécier les textes |

Avant

Au cours de cette étape, l'élève aborde son activité de lecture de façon exploratoire. Le rôle de l'enseignant est de mettre l'élève à l'affût de tous les indices et de toutes les informations qui l'aideront à effectuer une lecture efficace. L'élève doit préciser son intention de lecture pour savoir ce qu'il va lire et comment sa lecture lui sera utile.

Pendant

Un lecteur efficace se sert de diverses stratégies qui lui permettent de construire le sens du texte lu. Ces stratégies sont souvent utilisées simultanément et le lecteur doit les employer de façon intuitive.

Après

À cette étape du processus de lecture, l'élève démontre sa compréhension de différentes façons; il donne ses impressions et ses opinions sur le texte; et il en apprécie la valeur esthétique.

Les stratégies

Une stratégie est une connaissance dynamique qui conduit l'élève à utiliser les informations qu'il acquiert, à poser les actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à réaliser et à évaluer la pertinence de ses choix (Tardif, 1992).

Alors que l'habileté est un savoir-faire qui peut devenir automatisé à la suite de nombreuses expériences, la stratégie demeure une démarche consciente pour régler une difficulté ou pour parvenir à un but, démarche qui ne peut s'appliquer sans que l'élève se questionne (Saint-Laurent et al, 1995; Peters et Viola, 2003).

Or, en milieu linguistique minoritaire, l'acquisition et le déploiement des stratégies d'apprentissage sont d'autant plus incontournables, non seulement à des fins d'apprentissage de la

lecture et de l'écriture, mais dans le but d'assurer le cheminement identitaire et culturel de l'élève. En effet, en favorisant l'émergence d'un comportement stratégique chez l'élève, c'est-à-dire en suscitant sa réflexion et son questionnement, en l'amenant à acquérir des outils qui lui permettent d'affiner et de réguler son comportement langagier, en le guidant à faire des choix pertinents et en le conduisant à porter un regard critique sur ses choix, les enseignants le dirigent dans une démarche dynamique apte à nourrir un rapport positif à la langue et à lui fournir un pouvoir d'action.

O'Malley (1988) décrit une taxonomie qui s'avère, selon les chercheurs et les praticiens, « la plus complète et la plus utile ». Reprise en collaboration avec Chamot, (1994, 1996) cette taxonomie préconise trois catégories de stratégies d'apprentissage :

Stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives (identifiées en jaune dans ce document) favorisent les interactions avec l'autre et avec le texte en situation d'apprentissage et le contrôle de la dimension affective.

Les stratégies socio-affectives touchent autant au processus de lecture que d'écriture et par extrapolation à la communication orale. Nous avons inséré les RAS les concernant dans le quatrième volet, soit la section *Lecture et écriture*, pour démontrer qu'elles peuvent être travaillées à n'importe quel moment durant ces deux processus et nous leur avons donné le préfixe LE à cet effet.

Stratégies cognitives

Les stratégies cognitives (identifiées en vert dans ce document) facilitent l'acquisition de connaissances par des actions, des techniques ou des comportements effectués par l'apprenant.

Bédard et Montpetit (2002) définissent une stratégie cognitive en lecture comme étant « une démarche consciente que l'élève qui lit met en œuvre pour aborder la lecture ou pour résoudre un problème de compréhension » ou pour interagir afin d'aboutir à une prise de conscience de son identité lorsque l'on parle du milieu linguistique minoritaire.

Stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives (identifiées en bleu dans ce document) conduisent l'apprenant à une gestion de son processus d'apprentissage par une planification, une évaluation et un contrôle ou une régulation.

Selon Bédard et Montpetit (2002), les processus métacognitifs en situation de lecture « font référence aux connaissances qu'un lecteur ou une lectrice possède sur son processus de lecture; ils témoignent de sa capacité à se rendre compte d'une perte de compréhension et de son habileté à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème. Ils servent à guider la compréhension et permettent à l'élève qui lit de s'ajuster au texte et à la situation ». (CMEC, 2008)

La trousse pancanadienne du CMEC sur les stratégies en lecture et en écriture présente la liste des stratégies généralement reconnues pour la lecture. Le référentiel de cette trousse, mis sur pied pour les élèves de la maternelle à la 2^e année, les présente sous une forme qui leur sera conviviale.

Parmi toutes les stratégies existantes en lecture, certaines semblent se retrouver plus fréquemment chez les lecteurs efficaces. Fountas et Pinnell (2008) ont regroupé ces stratégies selon les réflexions que le lecteur effectue :

Réflexions de base pour lire le texte

- Solutionner les mots
Utiliser une variété de stratégies pour décoder les mots et en comprendre le sens.
- Surveiller sa lecture et s'auto-corriger
Surveiller si sa lecture a du sens, correspond aux bonnes lettres, correspond à une syntaxe correcte et s'auto-corriger au besoin.
- Chercher et utiliser l'information
Chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte
- Résumer
Identifier et se rappeler les informations importantes tout en les distinguant des informations superflues.
- Maintenir la fluidité
Intégrer les sources d'information d'une façon fluide et expressive.
- Ajuster sa lecture
Lire de différentes façons (débit, ordre) qui se trouvent appropriées selon le type de lecture.

Réflexions qui amènent au-delà du texte

- Prédire
Utiliser ce qui est connu du texte pour prédire ce qui vient.
- Faire des liens
Faire des liens entre le texte lu et ses connaissances antérieures (soi-même, son vécu, sa culture, d'autres textes lus et le monde qui l'entoure) et les utiliser.
- Inférer
Aller au-delà du sens littéral d'un texte pour découvrir le sens implicite véhiculé par l'auteur.

- Synthétiser
Jumeler les informations du texte et ses connaissances antérieures pour créer de nouvelles compréhensions.

Réflexions qui portent sur le texte

- Analyser
Examiner les éléments/traits d'un texte afin de mieux en comprendre la construction et les techniques d'auteur.
- Critiquer
Évaluer un texte à partir de ses connaissances antérieures et y réfléchir de façon critique.

Ces stratégies doivent faire l'objet d'une plus grande attention et une portion de temps plus grande doit leur être assignée. Les RAS qui s'y rattachent seront mis en caractères gras dans les tableaux qui suivent afin de mieux les reconnaître.

Un tableau récapitulatif de ces stratégies-clés reliées aux RAS, se retrouve en Annexe J.

Les textes

Pour aider un élève à progresser efficacement dans ses lectures, il est important qu'il lise des livres qui lui conviennent et qui sont à un niveau de difficulté approprié.

L'enseignant doit posséder une bonne connaissance des caractéristiques des livres afin de fournir une intervention pédagogique ciblée qui répondra aux besoins des élèves.

Six critères ont été identifiés et définissent les caractéristiques des livres :

- la structure des phrases
- le vocabulaire
- les illustrations et la mise en page
- la structure du texte
- la ponctuation
- la longueur du texte

Un document de référence provincial contient une liste détaillée des caractéristiques de livres narratifs et informatifs, selon leur niveau de difficulté.

En plus des textes narratifs et informatifs, il existe une variété d'autres types de textes dont les élèves tireront avantage et qui les exposeront à différentes façons de présenter et d'organiser un texte. Il s'agit entre autres de textes incitatifs, descriptifs poétiques ou ludiques et argumentatifs. Il convient donc de varier les types de textes utilisés pendant l'année afin de rendre l'expérience de lecture des plus enrichissantes.

Les situations de lecture

Les élèves ont besoin de différents niveaux d'appui lorsqu'ils lisent une variété de textes et y réfléchissent. Cet appui peut s'offrir dans différents contextes, tels qu'individuellement, en petits groupes et en groupe-classe. L'enseignant planifiera

diverses situations de lecture selon les objectifs visés. Dans le cadre d'un programme de littératie efficace, cinq situations de lecture sont préconisées :

Situation de lecture	Rôle de l'enseignant		Rôle de l'élève
Lecture à haute voix (groupe-classe)	Modelage (appui total de l'enseignant) Lecture aux élèves	Transfert de responsabilité de l'enseignant vers l'élève ↓	Observateur et auditeur
Lecture partagée (groupe-classe)	Enseignement (appui de l'enseignant partagé avec les élèves) Lecture avec les élèves		Lecteur avec appui général de l'enseignant et des pairs
Lecture guidée (petit groupe)	Enseignement (appui modéré, mais ciblé de l'enseignant) Lecture avec les élèves		Lecteur avec appui soutenu de l'enseignant
Lecture indépendante (individuellement)	Pratique (appui minimal de l'enseignant)		Lecteur
Lecture libre (individuellement)	Pratique et plaisir (aucun appui de l'enseignant à moins que l'élève ne le demande)		Lecteur

Avec l'aide et l'encouragement d'un expert (l'étayage), les élèves passent, petit à petit, de la dépendance à l'autonomie. C'est ce qu'on appelle le **transfert graduel de responsabilité**.

La lecture à haute voix

« Pour bien sélectionner un album à lire à des enfants, il importe de prendre le temps de l'exploiter et de se laisser imprégner par l'histoire. Il est essentiel d'aimer l'album, les illustrations, et avoir l'impression de savourer tranquillement quelque chose de bon, de merveilleux. Un bon livre est plein de vie, de secret, de magie. Il est capital de raconter des histoires captivantes à des enfants, sinon nous perdons leur attention, et cela nous éloigne de l'objectif premier, celui de leur inculquer le plaisir de lire. » (Rousseau et Chiasson, 2004)

Les fonctions de la lecture à haute voix

La lecture à haute voix constitue une partie essentielle d'un programme de littératie efficace et doit se pratiquer quotidiennement. En plus de donner le goût de lire, elle contribue de façon certaine au développement de la compréhension de textes, du langage, du vocabulaire et de la fluidité des lecteurs.

La lecture à haute voix interactive signifie que l'enseignant lit à haute voix, mais qu'il invite aussi les élèves à réfléchir aux textes, à en discuter et à réagir. Ces courtes interactions sont planifiées et intentionnelles, ce qui a pour résultat que le lecteur (dans ce cas-ci, l'enseignant) et les élèves participent tous au traitement du langage, des idées et du sens du texte.

La lecture à haute voix donne à tous les élèves, peu importe leur niveau de lecture, l'occasion de participer à la lecture de textes riches et intéressants qui sont à un niveau approprié pour leur âge ou leur année scolaire. Tous les élèves peuvent réfléchir au texte et en parler, même s'ils ne peuvent pas le lire eux-mêmes.

La lecture à haute voix :

- permet aux élèves de bien comprendre la nature et les fonctions de la lecture (lire pour s'informer, pour le plaisir, pour raconter, etc.);
- les aide à se familiariser avec les structures de l'écrit;
- suscite en eux un intérêt pour différents types d'écrits et divers auteurs;
- permet de faire la promotion d'auteurs francophones;
- leur fournit un modèle d'utilisation de stratégies de lecture efficaces et leur permet de bien les saisir et les comprendre;
- leur donne l'occasion d'appartenir à une communauté de lecteurs.

L'enseignant doit diversifier les types de textes utilisés, choisir des textes informatifs, narratifs, poétiques, argumentatifs, etc. Il doit aussi tenir compte de l'âge des élèves, de leurs besoins, de leurs intérêts et de leurs contacts préalables avec l'écrit. Un bon texte élargit les horizons de réflexion des élèves, nourrit leur imagination, stimule leur intérêt pour les textes ou les sujets abordés et leur fait découvrir une langue ainsi que des illustrations intéressantes.

Suggestions pour le déroulement de la lecture à haute voix

Au préalable

- Connaître les besoins et les intérêts des élèves;
- Choisir un très bon livre, poème ou article qui permettra d'explorer les activités stratégiques ou les notions à examiner pendant la session. Puisque c'est l'enseignant qui lit, il convient de choisir des livres plus difficiles que ceux utilisés dans d'autres situations de lecture;
- Lire le texte et l'analyser pour en tirer des points de discussion ou de réflexion possibles;
- Établir un environnement physique qui permet à tous les élèves de voir et d'entendre.

Avant la lecture

- Préciser l'intention de lecture;
- Faire en sorte que tous puissent voir les illustrations;
- Bien présenter le livre : attirer l'attention des élèves sur la première et la quatrième de couverture ainsi que sur la page titre, nommer l'auteur et l'illustrateur;
- Pour aider les élèves à écouter de façon active, les inviter à faire des prédictions et à activer leurs connaissances antérieures en fonction du titre et de la première de couverture.

Pendant la lecture

- Lire de manière expressive et avec enthousiasme;
- Faire des pauses afin de discuter, réfléchir ou fournir des modèles d'activités stratégiques tels que :
 - demander aux élèves de confirmer ou de vérifier leurs prédictions et d'en faire de nouvelles;
 - expliquer des mots nouveaux ou préciser un passage;
 - améliorer la compréhension des élèves en leur fournissant de nouvelles interprétations;
 - discuter du texte ou des illustrations;
 - poser des questions, clarifier les parties ambiguës;
 - établir des liens;
 - porter attention aux traits d'écriture.

Toutefois, il ne faut pas oublier que des interruptions trop fréquentes influent sur la continuité de la lecture. Il est important de cibler les discussions et les réflexions.

Après la lecture

- Revenir sur le texte en parlant des personnages, des événements et des illustrations;
- Discuter du sens global du texte;
- Permettre aux élèves de créer des liens entre le texte et leur propre vécu ainsi qu'avec les autres livres qu'ils connaissent;
- Réfléchir aux traits d'écriture;
- Inviter les élèves à réagir aux sections du livre lu à haute voix. Fournir des modèles de réactions constitue une excellente façon pour les élèves de découvrir divers types de réactions possibles (écriture, théâtre de marionnettes, dessin, etc.).

La lecture partagée

« Au cours des séances de lecture partagée, l'enseignant illustre les processus de lecture en expliquant les stratégies qui permettent de les maîtriser, puis les élèves se joignent à l'activité. » (Trehearne, 2006)

La lecture partagée possède plusieurs des mêmes caractéristiques que la lecture à haute voix, mais elle va au-delà de l'écoute active et de la discussion puisque les élèves participent activement à la lecture même.

Tous les élèves de la classe sont appelés à participer en situation de lecture partagée. L'enseignant et les élèves sont assis en formation rapprochée. Ensemble, ils lisent et relisent un texte agrandi : une comptine, un chant, un poème, un récit, etc. Grâce aux grands caractères d'imprimerie, tous les élèves ont accès à l'écrit. La relecture constitue une partie importante de la lecture partagée.

Les fonctions de la lecture partagée

La lecture partagée :

- motive les élèves et les pousse à lire davantage en leur montrant la joie et le plaisir de faire partie d'une communauté de lecteurs;
- offre aux élèves l'occasion de participer au processus de lecture et à la démonstration de ce que font les lecteurs efficaces, ainsi que de mettre en pratique leurs stratégies de lecture dans un environnement non menaçant;
- offre aux enseignants l'occasion de montrer de nombreuses stratégies de lecture ainsi que des concepts reliés à la grammaire du texte et de la phrase.

Parmi les documents utilisés pour la lecture partagée, notons :

- au tableau, sur une grande feuille, sur un transparent, sur un écran avec le projecteur multimédia ou sur un tableau interactif :
 - ▶ le message du matin
 - ▶ des comptines
 - ▶ des chansons
 - ▶ des poèmes
 - ▶ des textes rédigés collectivement par les élèves
- de grands livres
- le théâtre des lecteurs

Suggestions pour le déroulement de la lecture partagée

Au préalable

- Déterminer l'objectif de la session de lecture partagée et choisir le texte. Ne pas essayer d'enseigner trop de concepts ou de stratégies à la fois, mais prendre des décisions liées aux compétences sur lesquelles on souhaite se concentrer. On peut relire le même texte plusieurs jours de suite en changeant d'intention chaque fois.

Avant la lecture

- Regrouper les élèves de façon à ce que tous puissent facilement voir le texte;
- Présenter le texte : selon le cas, la page couverture, le titre, les noms de l'auteur et de l'illustrateur;
- Activer les connaissances antérieures et faire des prédictions;
- Communiquer l'intention de lecture, expliquer pourquoi on lit ce texte.

Pendant la lecture

- Faire la première lecture du texte, en démontrant ce que fait un lecteur efficace selon les stratégies et les concepts ciblés. La première lecture a généralement pour fonction de dégager le sens du texte et de procurer du plaisir. L'enseignant peut varier le pointage selon le niveau du groupe (suivre du doigt chaque mot lu, glisser le pointeur sous chaque ligne, pointer le début de la ligne, ne pas pointer);
- Pour les lectures suivantes, l'enseignant invite les élèves à participer et à lire ensemble pendant que lui ou un élève suit le texte imprimé du doigt ou à l'aide d'une baguette. De nombreuses variantes permettent aux élèves d'éprouver du

plaisir en lisant ensemble (différents groupes lisent chacun une section ou une partie différente; de petits groupes lisent certaines parties, l'ensemble lit les autres; etc.);

- Des lectures subséquentes peuvent servir à enseigner plusieurs stratégies et concepts essentiels, par exemple à sensibiliser les élèves à l'aspect phonologique de la langue et à leur apprendre les liens entre les lettres et les sons.

Après la lecture

- Inviter les élèves à offrir une rétroaction sur ce qu'ils ont appris et compris;
- Revenir sur les stratégies visées pour réagir au texte, le comprendre et l'apprécier selon le cas;
- Revenir sur l'objectif de la session.

La lecture guidée

La lecture guidée joue un rôle particulier très important dans le cadre d'un programme de littératie efficace puisqu'elle permet de différencier l'enseignement. Pendant les sessions de lecture guidée, l'enseignant aide de petits groupes d'élèves dont les besoins sont semblables, à lire des textes qu'ils ne peuvent lire de façon autonome, mais qui leur sont accessibles grâce au soutien de l'enseignant (textes instructifs). Ce type d'activité vise à aider les élèves à acquérir des concepts, des compétences et des stratégies ainsi qu'à apprendre à les appliquer dans d'autres contextes de lecture. En d'autres mots, les élèves apprennent à employer les façons de faire des lecteurs efficaces pour lire des textes de plus en plus complexes.

« [La lecture guidée] permet à l'enseignant de travailler dans le cadre de la zone proximale de développement (Vigotsky, 1980). Il s'agit de la zone qui se situe entre ce que l'élève peut déjà faire de façon autonome (zone de développement actuel) et ce qu'il pourra faire davantage après l'enseignement et l'apprentissage (zone de développement potentiel) » (Thomson, 2008)

Pour la lecture guidée, les enseignants forment généralement des groupes flexibles de quatre à six élèves qui ont des besoins semblables. Ces besoins sont souvent déterminés à partir de l'analyse de fiches d'observation individualisées. Puisque tous les élèves ne progressent pas de la même façon, la composition de ces groupes change tout au long de l'année scolaire, selon les besoins de leurs membres.

Pendant les premières années du primaire, les sessions de lecture guidée durent généralement 20 minutes, mais cela peut varier selon le niveau de difficulté du texte. Pour ce genre d'activité, chaque élève a en main un exemplaire du texte utilisé.

Les fonctions de la lecture guidée

La lecture guidée :

- permet à l'enseignant d'utiliser les informations recueillies lors de l'appréciation de rendement de l'élève afin d'orienter son enseignement;
- permet de revoir les activités stratégiques présentées en situation de lecture partagée avec les élèves qui les maîtrisent moins bien;
- encourage l'élève, placé au sein d'un groupe de pairs à besoins semblables, à assumer progressivement la responsabilité d'apprendre à lire;
- permet à l'enseignant d'évaluer le développement en lecture de l'élève en action et de fournir une rétroaction immédiate.

Suggestions pour le déroulement de la lecture guidée

Au préalable

- Être certain que les routines et les procédures soient bien comprises afin que la classe travaille indépendamment pendant que l'enseignant passe de 20 à 30 minutes avec un petit groupe;
- Bien connaître les besoins des élèves par rapport à ce que font les lecteurs efficaces ainsi que leur niveau instructif en lecture;
- Bien connaître les caractéristiques des textes;
- Choisir un texte qui convient aux besoins du groupe (au niveau instructif);
- Planifier la présentation et les tâches relatives à la lecture en lien avec le texte.

Avant la lecture

La présentation du texte variera en fonction du niveau de difficulté de ce dernier et des besoins des lecteurs. Selon la situation, elle peut être plus ou moins détaillée et contenir les activités suivantes :

- Activer les connaissances antérieures et faire le lien avec le vécu de l'élève;
- Explorer des concepts importants;
- Aider les lecteurs à comprendre le fonctionnement du texte;
- Présenter les informations nouvelles pour l'élève, mais essentielles à la compréhension du texte;
- « Lire » les illustrations;
- Mettre en évidence les mots de vocabulaire contenus dans le texte;
- Revoir une ou deux stratégies de lecture déjà enseignées qui s'appliquent au texte.

Pendant la lecture

- Faire lire les élèves en même temps à voix basse, mais pas nécessairement à la même vitesse. Ils ne lisent ni à tour de rôle, ni à l'unisson;
- Les écouter lire (quelques pages, un élève à la fois) en prenant des notes;
- Reconnaître les efforts de lecture efficace (solutionner les mots en utilisant le sens, la structure et la grapho-phonétique);
- Démontrer, inciter et renforcer l'auto-vérification et l'auto-correction afin d'être certain que la lecture a du sens;
- Encourager les élèves à appliquer les stratégies connues;
- Démontrer, renforcer et inciter l'utilisation de la ponctuation et la lecture fluide et expressive;
- Discuter brièvement du sens du texte;
- Évaluer sur-le-champ le développement de l'élève et fournir une rétroaction ou un enseignement immédiat.

Après la lecture

- Amener les élèves à partager leurs points de vue et leur compréhension du texte au cours d'une discussion;
- Faire un retour sur l'utilisation d'une ou deux stratégies;
- Enseigner un aspect pour solutionner des mots pendant deux ou

trois minutes;

- Réfléchir au déroulement de la séance de lecture guidée;
- Noter le progrès des élèves et les points d'enseignement particuliers.

Quelques considérations :

- La lecture guidée diffère considérablement de la situation de lecture au cours de laquelle les élèves lisent à tour de rôle, les uns après les autres. Cette dernière peut s'avérer stressante pour le lecteur en difficulté et ennuyeuse pour ceux qui sont plus à l'aise et qui doivent écouter leurs pairs buter contre certains mots.
- L'un des défis de la lecture guidée est de faire en sorte que le reste de la classe se livre à des activités significatives pendant que l'enseignant s'occupe du groupe de lecture guidée. Bon nombre utilisent les activités suivantes, qu'ils organisent parfois en centres d'apprentissage que les enfants exploitent par rotation :
 - ▶ lecture indépendante
 - ▶ lecture en dyades
 - ▶ lecture, en petits groupes, de grands livres ou de poèmes transcrits sur papier mural
 - ▶ réactions de diverses formes à des textes lus
 - ▶ écoute ou lecture accompagnée dans un centre d'écoute
 - ▶ activités d'écriture
 - ▶ activités au mur de mots

Ces activités de travail indépendant et les routines qui s'y associent doivent être bien expliquées, modélisées et pratiquées quotidiennement par les élèves avant que ceux-ci s'y prêtent de façon autonome. Il est raisonnable d'y consacrer quelques semaines en début d'année pour être certain qu'elles soient bien apprises. La lecture guidée peut commencer dès le début octobre, à condition que les routines qui soutiennent cette activité de littératie soient en place.

La lecture indépendante

Les élèves qui font des lectures individuelles doivent pouvoir lire des textes dans lesquels ils pourront décoder et comprendre de 95 à 100 % du texte... La lecture individuelle silencieuse porte fruit lorsque les élèves lisent vraiment et qu'ils lisent des livres parfaitement adaptés. (Trehearne, 2006)

Les fonctions de la lecture indépendante

En situation de lecture indépendante, l'élève lit seul ou avec un partenaire. Le but de cette activité est de lire pour le plaisir et pour consolider les stratégies de lecture.

Chaque jour, en classe, l'élève doit avoir l'occasion de choisir lui-même des textes qui correspondent à ses capacités de lecteur et à ses domaines d'intérêt. Ceci renforce sa motivation pour la lecture.

La lecture indépendante a pour but :

- de permettre à l'élève de lire des textes qui conviennent à son niveau de lecture et d'appliquer les stratégies apprises;
- d'améliorer les capacités de lecteur et l'endurance de l'élève;
- de développer sa fluidité et sa compréhension;
- d'enrichir son vocabulaire et ses connaissances générales;

- de permettre à l'élève de compiler et de gérer une liste de titres lus et de ses réactions à ces textes dans son carnet de lecture afin d'être conscient de ses efforts et de ses réflexions;
- de s'adonner au simple plaisir de lire et d'appartenir à une communauté de lecteurs.

Suggestions pour le déroulement de la lecture indépendante dans le contexte de l'atelier de lecture

L'atelier de lecture

L'atelier de lecture, d'une durée de 30 à 45 minutes selon le niveau scolaire des élèves, comporte trois parties :

- la mini-leçon
- la lecture, les réactions et les entrevues
- la mise en commun

La mini-leçon

Le but de la mini-leçon est de montrer à l'élève comment penser comme un lecteur efficace et de l'aider à y arriver. L'enseignement portera sur le développement des comportements de lecteur efficace et sur leur application immédiate pendant la lecture indépendante qui suivra.

Les exemples de mini-leçons comprennent :

- les routines et la gestion qui appuieront l'enseignement et l'apprentissage pendant l'atelier;
- l'application des stratégies de lecture, avec l'accent placé sur la compréhension des textes;
- les réactions aux textes : la façon de réagir à l'oral, la façon de noter ses réactions à l'écrit et d'autres façons de réagir, telles que les organisateurs graphiques;
- la compréhension des genres de textes (récits, poèmes, contes, etc.) et leur structure respective;
- l'examen des traits d'écriture.

La lecture, les réactions et les entrevues

Pendant cette partie de l'atelier, tous les élèves lisent individuellement ou en dyades. Ils sont encouragés à annoter leur texte en vue du point d'enseignement.

Pendant que les élèves lisent, l'enseignant rencontre un ou plusieurs d'entre eux pour effectuer une entrevue individuelle de quelques minutes. Au cours de cette dernière, l'enseignant peut écouter l'élève lire une partie du texte. Les élèves partagent leurs réactions à leur lecture à l'oral ou à l'écrit. Ils peuvent, par exemple, raconter leur partie préférée ou parler des personnages.

L'enseignant peut aider l'élève à clarifier sa pensée, à comprendre les parties difficiles ou encore à développer les stratégies qui permettent de solutionner les mots. Il s'agit d'une bonne occasion pour créer des liens avec le vécu de chacun, avec d'autres livres lus et avec le monde qui l'entoure.

La mise en commun

Lors de la mise en commun, qui a lieu à la fin de l'atelier, on peut inviter un ou deux élèves à parler à la classe du livre qu'ils ont lu et à partager leurs réactions (ACPI, 2004). Ils peuvent aussi rendre compte de leur expérience à partir du point d'enseignement présenté, comme l'explication d'un passage difficile ou l'application d'une stratégie.

Autres situations de lecture indépendante :

La lecture silencieuse continue

Chaque jour, une période est consacrée à la lecture indépendante. Pendant cette séance, tout le monde lit sans être interrompu.

La lecture à deux

La lecture en dyades offre aux élèves un autre auditoire. Dans certaines écoles, on regroupe des élèves de différents niveaux scolaires. Choisir et explorer un livre qu'on se lit l'un à l'autre, offre de nombreux bienfaits aux élèves, indépendamment de leur âge.

La lecture à la maison

Dans un programme de lecture à la maison, l'élève apporte chez lui un livre de niveau approprié qu'il a choisi lui-même.

Il est responsable de :

- lire le livre à un parent ou à un tuteur
- rapporter le livre à l'école
- tenir à jour son journal de lecture avec l'aide du parent ou du tuteur

Il est suggéré de consacrer une période de cinq à sept minutes à la discussion après la période de lecture personnelle. Il ne s'agira pas alors de questionner les élèves sur la compréhension de leur lecture, mais plutôt de les encourager à faire part de leurs commentaires au groupe. (Giasson, 1995)

Le journal de lecture permet la participation des parents (ou des tuteurs) et aide l'enseignant à suivre le travail et le niveau de lecture de l'élève. Il est important d'aider les parents et les tuteurs à écouter lire leur enfant. Par exemple, ils doivent comprendre que les lecteurs en émergence tirent parfois profit d'une lecture accompagnée d'illustrations; aussi, qu'il n'est pas mauvais pour l'enfant de lire plusieurs fois le même livre puisque la relecture favorise la fluidité ainsi que la reconnaissance visuelle des mots, et procure à l'enfant un sentiment de réussite. Les parents et tuteurs doivent aussi connaître les stratégies qu'on enseigne à leur enfant et savoir quoi faire lorsque ce dernier s'égare dans sa lecture ou demande de l'aide. Les soirées parents-enseignant et les séances de présentation de programmes sont de bonnes occasions pour informer les parents et les tuteurs au sujet de ces stratégies.

La lecture libre

La lecture libre ou personnelle constitue également un temps fort au sein d'une approche équilibrée en lecture. À ce moment-là,

l'élève choisit lui-même ses textes dans la classe. Les livres ne doivent pas nécessairement être à son niveau; ils peuvent être plus faciles ou plus difficiles. Il peut choisir des textes lus par l'enseignant et qu'il a beaucoup aimés. Il est libre de feuilleter les livres, les revues ou autres, sans avoir à les lire du début à la fin. Parfois, cette lecture est faite individuellement; d'autres fois, avec un pair. Ce qui importe pendant cette période, c'est que l'élève soit en contact avec l'écrit et qu'il ait du plaisir à choisir ce qu'il veut, ... qu'il ait l'occasion de découvrir un intérêt, de mieux définir ses goûts en lecture, etc. (CAMEF, 2008)

L'appréciation de rendement en lecture

Dans le contexte d'un programme de littératie efficace, l'appréciation de rendement constitue une composante essentielle qui guide l'enseignement au quotidien afin d'être certain que les élèves atteignent les résultats d'apprentissage visés. Elle fournit aux enseignants les preuves concrètes et les renseignements dont ils ont besoin pour prendre des décisions éclairées sur l'apprentissage de leurs élèves. Elle permet également de donner des rétroactions aux élèves et aux parents au sujet des forces et des besoins de l'enfant. Elle repose essentiellement sur une solide compréhension des comportements associés aux lecteurs efficaces.

Les enseignants utilisent une variété de moyens et d'outils pour déterminer si les élèves acquièrent les attitudes, les connaissances et les stratégies ciblées. L'appréciation de rendement de l'élève débute par la collecte des données de base (l'évaluation diagnostique). Le progrès de l'élève est suivi tout au long de l'année par le biais de l'évaluation formative. Le but de l'évaluation formative est de guider l'enseignement et d'améliorer les apprentissages afin de s'assurer que les élèves deviennent des lecteurs efficaces. À la fin d'une étape, une évaluation de type sommatif permet de faire une synthèse des apprentissages.

Il importe de souligner la pertinence d'utiliser les outils et les moyens suivants tout au long de l'année :

Moyens :

- L'observation :
 - L'observation informelle
 - L'observation formelle
- L'entrevue

Outils :

- Les grilles d'observation (habitudes, attitudes, stratégies, comportements, etc.)
- La fiche anecdotique
- Le questionnaire
- La fiche d'observation individualisée
- Les échelles d'appréciation (rubriques)
- Le continuum du lecteur

Les moyens

L'observation

L'observation est une approche d'appréciation de rendement privilégiée (Clay, 1993; Thériault, 1995). L'observation en classe est la façon la plus importante et la plus complète de découvrir les attitudes, les habiletés, les connaissances, les comportements et les stratégies des élèves. Ainsi, en observant, l'enseignant :

- apprend à connaître l'élève;
- découvre les goûts, la personnalité, la façon d'apprendre, les forces et les besoins de l'élève;
- utilise ces renseignements pour planifier des situations d'apprentissage qui répondent aux besoins de l'élève.

L'enseignant est la meilleure personne pour observer l'élève avec sensibilité, justesse et précision. Il peut analyser le cheminement de l'élève, le documenter et l'interpréter.

Pour être efficaces, les observations doivent être :

- méthodiques
- détaillées
- datées et recueillies à différents moments, pendant une période de temps déterminée
- basée sur notre connaissance de ce que font les lecteurs efficaces

Il existe deux types d'observation :

L'observation informelle

L'enseignant note ce que l'élève a fait ou dit pendant diverses situations de lecture. Ceci peut se faire dans le cadre de travail en situation de groupe-classe, en petits groupes ou en conversant spontanément avec l'élève après sa lecture.

L'observation formelle

L'enseignant planifie une observation ou une entrevue qui vise une attitude, une habileté, des connaissances, un comportement ou une stratégie en particulier.

L'entrevue

L'entrevue est organisée et planifiée pour répondre à un besoin précis. Par exemple, elle peut être initiée pour discuter avec l'enfant de ses perceptions de la lecture, pour un suivi d'observation individualisé, pour poser des questions précises ou pour discuter de l'utilisation d'une stratégie de lecture. En portant une attention particulière à un élément précis de la lecture, l'enseignant peut déterminer le meilleur moyen de répondre aux besoins identifiés et en faire un enseignement explicite, soit de façon individuelle, en petit groupe ou avec toute la classe.

Les outils

La grille d'observation

La grille d'observation permet une compilation des comportements cognitifs et affectifs de l'élève. Elle énumère un ensemble de concepts, d'habiletés, de stratégies ou d'attitudes dont on note la présence ou l'absence. Elle est destinée à servir de façon continue afin de dresser un profil de l'élève. Elle permet également d'évaluer les habiletés de communication et d'apprentissage coopératif, le degré de participation et l'intérêt manifesté pour un sujet donné.

La grille d'observation se révèle particulièrement utile lorsqu'elle est utilisée à long terme. Elle doit l'être de façon systématique et continue puisque une utilisation sporadique risquerait de fausser les perspectives.

La grille d'observation s'emploie en classe lors d'un processus d'apprentissage, pendant que l'élève participe, seul ou en groupe, à une activité, une expérience ou une recherche. La grille d'observation doit donc être facile à utiliser et doit tenir compte des résultats d'apprentissage visés.

La fiche anecdotique

Une fiche anecdotique est une description écrite des observations de l'enseignant. Lorsqu'elle contient des remarques positives, elle constitue une importante source de motivation pour l'élève puisque celui-ci se rend compte que l'enseignant est conscient de ses efforts et de ses progrès et qu'il peut en fournir des exemples précis. Les remarques négatives, elles, peuvent être notées sous forme de questions. Celles-ci devraient faire l'objet d'une discussion avec l'élève et les parents dès que possible afin d'apporter une solution rapide au problème soulevé.

La fiche anecdotique permet de relever des aspects du processus d'apprentissage que d'autres méthodes ne permettent pas de faire. Elle fournit une vue d'ensemble du développement de l'élève et constitue un excellent mode de communication avec les parents.

Le questionnaire

Le questionnaire facilite la cueillette de renseignements précis et dirige la conversation. En écoutant attentivement les commentaires de l'élève, l'enseignant obtient des renseignements à propos de :

- ses attitudes
- ses perceptions
- ses domaines d'intérêt
- ses connaissances
- ses comportements
- ses stratégies
- son niveau de compréhension et d'interprétation

La fiche d'observation individualisée

L'enseignant analyse les renseignements et les utilise pour planifier les situations d'apprentissage subséquentes. Cette technique est utile pour observer l'élève de façon systématique pendant qu'il lit un texte à haute voix. La fiche d'observation individualisée montre comment l'élève utilise le texte, ses stratégies personnelles de lecture ainsi que ses capacités d'auto-correction.

L'enseignant choisit un texte qui correspond au niveau de lecture, aux domaines d'intérêt et aux connaissances antérieures de l'élève. Après que le livre lui ait été présenté, l'élève lit le texte à haute voix. Tout au long de la lecture, l'enseignant utilise la notation fournie pour souligner les comportements (voir Annexe C.1). Les erreurs commises par l'élève quand il lit à haute voix donnent des pistes pour relever les défis rencontrés dans sa lecture.

Lors de l'analyse de la lecture faite par l'élève, il est important que l'enseignant se demande dans chaque cas pourquoi l'élève commet une erreur. Quels indices ou sources d'information l'élève a-t-il utilisés, même s'il a commis une erreur? Les symboles suivants sont employés :

- « S » pour indiquer l'utilisation d'un indice relié au sens;
- « St » pour indiquer l'utilisation d'un indice relié à la structure;
- « V » pour indiquer l'utilisation d'un indice relié au visuel.

L'enseignant encercle l'indice employé par l'élève. L'indice non encadré révèle alors l'origine de l'erreur commise. Celle-ci est ensuite commentée dans la colonne de droite de la fiche.

Une erreur peut résulter de l'utilisation de plusieurs indices. En analysant chaque erreur de cette façon, l'enseignant remarquera quels indices l'élève utilise, ceux qu'il n'utilise pas et ceux qu'il utilise trop. Il est important de noter chaque erreur que l'élève corrige lui-même et de déterminer quel renseignement additionnel a été utilisé pour faire la correction. L'auto-correction est une habileté importante en lecture, tout comme le recoupement d'information (l'utilisation de plusieurs sources d'information).

L'Annexe C.2 fournit des renseignements supplémentaires sur le code utilisé, le calcul du niveau de difficulté du texte ou le pourcentage de précision, ainsi que le calcul du taux d'auto-correction. L'Annexe C.3 contient une copie vierge.

L'échelle d'appréciation

L'échelle d'appréciation (la rubrique) est un outil qui sert à évaluer une activité terminée ou un produit final. Elle permet de juger de façon objective la qualité de la production. L'utilité de l'échelle d'appréciation dépend de la clarté des critères des catégories qu'elle contient.

En situation de lecture, les échelles d'appréciation en fluidité et en compréhension sont utilisées pendant et après la lecture. (Voir Annexe D.)

Le développement du lecteur

Le continuum du lecteur

Les recherches des dernières années démontrent qu'il existe des comportements associés aux diverses phases de développement de tout lecteur (Australian Council of Educational Research, 1993). Plusieurs chercheurs ont contribué à l'amélioration de la compréhension des divers comportements qui illustrent la façon dont un lecteur progresse.

Notre province a élaboré le continuum du lecteur qui suit (voir tableau, p. 80) en s'inspirant des recherches de Fountas et Pinnell.

Ses phases sont les suivantes :

- Le lecteur en émergence
- Le lecteur débutant
- Le lecteur en transition
- Le lecteur en voie d'autonomie
- Le lecteur avancé

« Il faut...souligner que le processus de développement de la lecture n'est ni figé, ni linéaire [dans le temps]. Le rythme de progression varie d'un élève à l'autre. » (CAMEF, 2004).

Bon nombre d'enfants arrivent à l'école pendant la phase d'émergence en lecture. L'enseignant doit continuellement relever les comportements de lecteur démontrés par l'élève et ce qu'il lui faut pour poursuivre son apprentissage. L'élève se situe à l'intérieur d'un continuum du lecteur et progresse d'un stade à l'autre en fonction de ses expériences et de ses apprentissages. Il se peut qu'un élève affiche des comportements relevant de deux stades différents de développement, même si la majorité de ses comportements se situent plutôt dans un stade donné. En sachant où l'élève se situe, l'enseignant est davantage en mesure de lui proposer un apprentissage prochain qui favorisera son évolution vers l'autonomie.

À la fin de la 1^{re} année, les élèves manifestent généralement les caractéristiques du lecteur débutant.

Continuum du lecteur

Lecteur en émergence	Lecteur débutant	Lecteur en transition	Lecteur en voie d'autonomie	Lecteur avancé
- Devient conscient de l'écrit - Lit à haute voix, mot à mot - Fait appel au sens de l'histoire et au langage pour solutionner des textes simples - Reconnaît le nom et le son de quelques lettres - Fait appel aux informations dans les illustrations - Remarque et utilise les espaces entre les mots - Reconnaît quelques mots usuels - Lit de gauche à droite - Reconnaît quelques correspondances graphèmes-phonèmes	- Reconnaît la plupart des lettres de l'alphabet et plusieurs associations phonèmes-graphèmes - Fait appel au sens de l'histoire, au langage, à la grapho-phonétique pour solutionner les textes - Lit à haute voix et commence à lire silencieusement - Lit les textes faciles avec fluidité, sans pointer, et respecte la ponctuation - Reconnaît la plupart des mots usuels - Surveille sa lecture et s'assure que ce qu'il lit a du sens, sonne bien à l'oreille et représente les lettres écrites; effectue le croisement d'indices	- Possède une grande banque de mots reconnus automatiquement et plusieurs stratégies pour déchiffrer les nouveaux mots - Utilise toutes les sources d'informations (sens, structure, visuel) pour comprendre les textes - Remarque les illustrations; comprend et interprète celles contenues dans les textes informatifs - Sait comment lire différents genres littéraires, les comprend, les interprète et en parle - Lit avec fluidité, expression et fait des liaisons - Lit souvent silencieusement, mais peut parfois avoir recours à la lecture à haute voix	- Lit silencieusement la plupart du temps - Utilise tous les indices de manière flexible et unifiée - Lit des textes volumineux dont la lecture s'étend sur plusieurs jours - Interprète et comprend les illustrations dans les textes informatifs - Solutionne les mots nouveaux ou polysyllabiques de manière flexible et rapide - Développe ses goûts littéraires et ses intérêts pour des sujets ou des auteurs particuliers - Lit activement en établissant des liens entre le texte lu et ses connaissances antérieures sur... - lui-même - les autres textes/auteurs - sa culture - le monde qui l'entoure - S'identifie aux personnages - Varie son débit de lecture, au besoin	- Lit silencieusement la plupart du temps - Utilise une variété de stratégies pour solutionner les mots : analogies, morphologie, etc. - Enrichit son vocabulaire par la lecture et utilise la lecture pour apprendre des concepts nouveaux - Continue de développer ses goûts littéraires et ses intérêts pour des sujets ou des auteurs particuliers - Continue de lire activement en établissant des liens entre le texte lu et ses connaissances antérieures sur... - lui-même - les autres textes/auteurs - sa culture - le monde qui l'entoure - Remarque les stratégies utilisées par les auteurs et tente de les imiter - Va constamment au-delà du texte - S'est créé des habitudes de lecture

L1 L'élève doit pouvoir témoigner de son goût de lire et de son appréciation des œuvres littéraires issues du patrimoine francophone. (attitudes)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...		1	2	Pistes d'enseignement
L1.1	exprimer son intérêt pour les écrits (livres, revues, affiches) présents dans la classe ou dans l'école	■	●	► Modeler en remarquant et en pointant des mots vus en classe, dans les livres et les revues ou au mur ainsi que des messages intéressants affichés partout dans l'école.
L1.2	prendre plaisir à écouter les textes lus par d'autres	■	●	► Durant la lecture à haute voix, démontrer un grand enthousiasme pour le texte lu et durant la lecture faite par un élève, démontrer un grand intérêt, par son langage verbal et non verbal. ► Animer la lecture en encourageant la participation (questionnement, anticipation, évocations...) ► Demander aux élèves le livre dont ils aimeraient entendre la lecture.
L1.3	témoigner de son plaisir de lire en partageant ses goûts et ses coups de cœur	□	■	► Avant la période de lecture à haute voix ou partagée, demander à un élève quel livre il préfère entendre. ► Inviter les élèves à choisir à tour de rôle un livre qui sera lu à toute la classe. ► Demander aux élèves de présenter leurs livres préférés durant de sessions de partage. ► Encourager l'emprunt de livres en fonction des recommandations des élèves.
L1.4	lire souvent pendant ses moments libres	□	■	► Proposer la lecture parmi d'autres activités possibles durant les moments libres et durant les ateliers facultatifs ► Proposer des livres attrayants, placer en évidence les nouveautés. Renouveler l'inventaire régulièrement
L1.5	démontrer une certaine initiative dans le choix de ses lectures	▲	□	► Féliciter les élèves qui choisissent leurs lectures sans aide et qui font un bon choix. ► Encourager les élèves à choisir leurs livres pour la lecture indépendante.
L1.6	explorer spontanément divers types d'écrits	▲	□	► Proposer une grande variété d'écrits : des chansons, des comptines, des poèmes, des informations, des lettres, des devinettes... et en afficher dans la classe. ► Lire des types de textes variés en lecture à haute voix et partagée. ► Inviter les élèves à choisir parmi plusieurs textes, un type de texte qu'ils n'ont pas encore lu.

▲ Sensibilisation - émergence
■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
● Approfondissement - consolidation

L2 L'élève doit pouvoir planifier la lecture de textes littéraires et d'usage courant adaptés à son développement cognitif et langagier pour répondre à ses besoins d'information et d'imaginaire. (stratégies)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...	1	2	Pistes d'enseignement
L2.1 préciser son intention de lecture (se renseigner, se divertir...)	☐	☒	▶ Avant la lecture à haute voix, partagée ou guidée, demander aux élèves de confirmer la raison pour laquelle ils vont lire. ▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 88-91 et 351.
L2.2 choisir ce qu'il va lire selon son intention de lecture	☐	☒	▶ Demander aux élèves comment ils procèdent pour choisir un bon livre : survoler le texte et les illustrations, essayer de lire quelques mots ou phrases pour voir si le livre correspond à leur niveau de compétence, etc. ▶ Lorsqu'il s'agit d'une animation collective, déléguer le choix du livre à lire. ▶ Rassurer les élèves et les inviter à changer de livre si ce dernier ne convient pas.
L2.3 faire un survol d'un texte afin d'en dégager les composantes et les idées générales	☒	☐	▶ Modeler en lecture partagée pour montrer comment lire le titre et les sous-titres, regarder les illustrations et les tableaux.
L2.4 activer ses connaissances antérieures	☐	☒	▶ Ensemble, à l'aide du tableau SVA ou une toile d'araignée pour faire un remue-méninge, ressortir avec les élèves toutes les connaissances qu'ils ont déjà sur le sujet.
L2.5 faire des prédictions sur le contenu d'un texte en s'appuyant sur des indices textuels et organisationnels	☐	☒	▶ En situation de lecture à haute voix, partagée ou guidée, inviter l'élève à essayer de deviner le contenu de l'histoire, le sujet du texte en regardant les illustrations, le titre, les sous-titres, la page couverture, les tableaux...).
L2.6 déterminer la façon d'aborder sa lecture en fonction de son intention	☒	☐	▶ Avant la lecture partagée, demander aux élèves d'expliquer comment ils se préparent à lire un texte et comment cette préparation les aidera avec la tâche à accomplir.
L2.7 prévoir se servir de certaines stratégies qui lui ont été utiles auparavant	☒	☐	▶ Inviter les élèves à réfléchir sur les stratégies qu'ils connaissent déjà en lecture et à donner des suggestions à savoir lesquelles seront pertinentes pour telle ou telle difficulté anticipée. ▶ Utiliser une affiche pour revoir visuellement les stratégies au fur et à mesure qu'elles sont nommées.
L2.8 prévoir un moyen pour prendre des notes ou pour marquer le texte	☒	☐	▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 112-115 et 357.

▲ Sensibilisation - émergence
 ■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
 ● Approfondissement - consolidation

L3 L'élève doit pouvoir utiliser des connaissances et des stratégies pour construire du sens, garder le fil, ainsi que contrôler et réguler sa lecture dans diverses situations. (stratégies)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...	1	2	Pistes d'enseignement
L3.1 comprendre ou construire le sens de sa lecture			
L3.1.1 utiliser l'organisation du texte dans le but de mieux comprendre	☐	☒	▶ Pendant la lecture partagée ou guidée, faire ressortir les différentes parties du texte (page couverture, titre du livre, table des matières, sous-titres...) et la mise en page.
L3.1.2 continuer de faire des prédictions	☐	☒	▶ Interrompre quelques fois sa lecture à haute voix pour demander : « Est-ce que j'avais bien deviné », « Que va-t-il se passer ensuite? » On retient quelques prédictions puis on va voir ce que l'auteur a décidé. ▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 116-119 et 358.
L3.1.3 créer des liens avec ce qu'il lit	☐	☒	▶ Inviter les élèves à exprimer que ce qu'ils lisent est semblable à ce qu'ils ont déjà vécu, à d'autres lectures qu'ils ont réalisées, au monde qui les entoure et à leurs connaissances antérieures.
L3.1.4 trouver l'idée principale du texte	☐	☒	▶ Pendant la lecture partagée, faire une pause pour demander aux élèves une phrase qui décrit le texte.
L3.1.5 se créer des images mentales pour donner du sens à sa lecture et les noter	☐	☒	▶ Demander aux élèves de dire ce qu'ils ressentent lorsqu'ils lisent en se référant à leurs cinq sens (utiliser une affiche avec des symboles des cinq sens pour modeler). ▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 92-95 et 352.
L3.1.6 faire des inférences et les noter	☒	☐	▶ En lecture à haute voix ou partagée, inviter les élèves à jouer au détective et à trouver des informations qui ne sont pas dites, mais qui sont cachées dans le message.
L3.1.7 repérer les marqueurs de relation pour dégager les liens entre les idées	☐	☒	▶ Durant la lecture partagée ou guidée, demander aux élèves de faire ressortir les mots qui font le pont entre les idées et qui en assurent la suite logique.

▲ Sensibilisation - émergence
■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
● Approfondissement - consolidation

L3 L'élève doit pouvoir utiliser des connaissances et des stratégies pour construire du sens, garder le fil, ainsi que contrôler et réguler sa lecture dans diverses situations. (stratégies)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...	1	2	Pistes d'enseignement
L3.2 garder le fil de la lecture			
L3.2.1 lire par groupes de mots avec fluidité et expression	☐	☒	▶ En lecture partagée, démontrer comment lire par syntagmes et respecter la ponctuation pour rendre la lecture plus naturelle et pour garder le message le plus clair possible. ▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 96-99 et 353.
L3.2.2 utiliser une variété de stratégies pour solutionner et comprendre les mots	☐	☒	▶ Lors de la lecture partagée, modeler l'utilisation de stratégies de dépannage telles que découper le mot en syllabes, regarder la première lettre, sauter le mot, lire le reste de la phrase et relire à nouveau. Voir les RAS reliés aux connaissances en L3.4 pour aider à solutionner les mots.
L3.2.3 se demander si ses connaissances d'une autre langue peuvent l'aider à lire le mot en français	☒	☐	▶ En situation de francisation, encourager les transferts durant la lecture partagée en demandant aux élèves s'ils reconnaissent des mots qui ressemblent à ceux de leur langue maternelle, de voir s'ils ont le même sens et s'ils peuvent les lire avec la prononciation française.
L3.2.4 utiliser diverses sources de références pour soutenir sa compréhension	☒	☐	▶ S'assurer de la présence d'outils référentiels diversifiés (murs de mots, affiches de sons). ▶
L3.3 contrôler et réguler sa lecture			
L3.3.1 surveiller si sa lecture a du sens (S), correspond aux bonnes lettres (V), correspond à une syntaxe (St) correcte et s'auto-corriger au besoin	☐	☒	▶ Lorsque l'élève ne comprend plus, l'encourager à se questionner à l'aide des trois indices et à recourir à la/les stratégie/s la/les plus approprié/s pour pouvoir poursuivre sa lecture. ▶ Visuel (V) : Faire associer les noms des lettres à leurs sons. ▶ Leur faire lire des mots dont une seule lettre est changée pour encourager la concentration (balle, salle, malle). Faire plusieurs jeux avec les lettres et les mots. ▶ Sens (S) : Lors de la lecture partagée, lorsqu'on rencontre un mot difficile, sauter le mot et continuer sa lecture, regarder ensemble les mots avant et après ainsi que les illustrations pour découvrir le sens du mot. ▶ Donner du sens aux mots de substitution : Faire des jeux pour substituer un nom pour un pronom et vice-versa. ▶ Structure (St) : Jouer avec des phrases en changeant les mots de place et en se demandant si la phrase peut se dire de cette façon en français. Travailler avec les groupes de mots pour comprendre l'ordre des mots dans une phrase.
L3.3.2 se poser des questions pour confirmer, vérifier et ajuster ses prédictions	☐	☒	▶ Cette stratégie métacognitive se réalise très étroitement avec la stratégie cognitive L3.1.2. ▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 116-119 et 358.
L3.3.3 ajuster sa lecture	☐	☒	▶ Varier le débit et l'intonation selon le genre de texte, l'auditoire et le but de sa lecture. ▶ Survoler un texte et ralentir pour pouvoir examiner une partie en détails. Relire des parties du texte pour confirmer sa compréhension. ▶ Varier le débit pour résoudre des problèmes survenus en lisant.

▲ Sensibilisation - émergence
 ■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
 ● Approfondissement – consolidation

L3 L'élève doit pouvoir utiliser des connaissances et des stratégies pour construire du sens, garder le fil, ainsi que contrôler et réguler sa lecture dans diverses situations. (connaissances)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...	1	2	Pistes d'enseignement
L3.4 utiliser ses connaissances pour mieux comprendre sa lecture			
L3.4.1 nommer les lettres de l'alphabet et associer les minuscules avec leurs majuscules	■	●	▶ Faire chanter l'alphabet. ▶ Montrer des comptines alphabétiques. ▶ Dans le message du matin, faire encercler les lettres majuscules et leurs amies, les minuscules.
L3.4.2 associer les lettres et les accents aux sons pour découvrir de nouveaux mots	□	■	▶ Favoriser le développement de la conscience phonologique de l'élève en proposant de nombreuses comptines ou jeux et exercices faisant appel au rythme et à la rime. Voir la section sur la conscience phonologique en Annexe B.
L3.4.3 reconnaître des lettres, des groupes de lettres ou des syllabes pour accéder à de nouveaux mots	□	■	▶ Jouer à encercler, souligner, découper et recoller des lettres, des groupes de lettres et des syllabes dans les mots vus en classe, les mots de la semaine ou ceux au mur de mots. ▶ Enlever la fin d'un mot et la remplacer par une autre syllabe pour créer de nouveaux mots.
L3.4.4 reconnaître instantanément des mots fréquents ou des expressions dans un texte (bagage visuel) 1 ^{re} année : 200-300 mots 2 ^e année : 400-500 mots 3 ^e année : 600-700 mots	□	■	▶ Après le décodage nécessaire, favoriser la reconnaissance instantanée des mots nouveaux. ▶ Utiliser les étiquettes de prénoms ou le vocabulaire thématique. ▶ Faire des jeux de reconnaissance de mots, des jeux pour jumeler les mots identiques. ▶ Durant le message du matin ou lors de la lecture partagée, inviter certains élèves à venir souligner tous les mots qu'ils peuvent lire spontanément. S'assurer de la présence d'outils référentiels diversifiés (murs de mots, affiches de sons).
L3.4.5 utiliser la terminologie appropriée et repérer les éléments de la grammaire de la phrase et du texte (voir tableaux aux pages 125 et suivantes)			
L3.4.6 cerner, en contexte, la signification d'expressions françaises (proverbes, dictons, idiomes) ou de figures de style (métaphores, hyperboles...)		▲	▶ Lire et faire lire beaucoup de textes littéraires permet de faire découvrir aux élèves les expressions spécifiques à la langue française et d'en comprendre la signification.

▲ Sensibilisation - émergence
■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
● Approfondissement - consolidation

L4 L'élève doit pouvoir manifester sa compréhension, réagir à ses lectures, apprécier des textes et en effectuant des tâches qui s'y rapportent. (stratégies et habiletés)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...	1	2	Pistes d'enseignement
L4.1 manifester sa compréhension			
L4.1.1 chercher des informations et les utiliser dans une variété d'écrits	☐	☒	▶ Aider les élèves à repérer de l'information pertinente dans le texte en cherchant les mots-clés afin de les utiliser dans une tâche subséquente, dans certains cas.
L4.1.2 relever les idées importantes et le sens global d'un texte et en faire un rappel (ou un résumé)	☐	☒	▶ Modeler la stratégie, puis inviter les élèves à se raconter l'histoire en petits groupes ou en grand groupe. Faire le rappel en coopération (faire le rappel des grandes lignes du texte, nommer l'événement, les personnages, le lieu...). Poser des questions pour « rejouer le film dans ta tête ».
L4.1.3 analyser un texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles	☒	☐	▶ À l'aide d'un tableau en T ou d'un diagramme, comparer les personnages, les lieux ou les événements d'un texte. Par exemple, en lecture partagée, comparer le loup dans 2 contes différents ou le loup et la grand-mère dans le Petit Chaperon rouge.
L4.1.4 organiser le contenu d'un texte et sa compréhension sous forme de représentation visuelle	☒	☐	▶ Proposer le recours à des organisateurs graphiques diversifiés. ▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 100-103 et 354
L4.1.5 suivre la séquence de réalisation d'un texte constitué de consignes		☒	▶ Lors de la lecture de recettes, directives, règles de jeu, demander aux élèves de voir une étape à la fois afin d'assurer le succès de l'activité.
L4.2 réagir aux textes			
L4.2.1 trouver des moyens de répondre aux nouvelles questions suscitées par sa lecture	☐	☒	▶ Amener les élèves à questionner les écrits (SVA ou SONVAM) et à suggérer des sources d'informations pour en savoir davantage (bibliothèque, experts, Internet, etc.). ▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 104-107 et 355.
L4.2.2 faire des liens entre le texte lu et ses connaissances antérieures (soi-même, son vécu, sa culture, d'autres textes et le monde qui l'entoure) les noter et les utiliser	☐	☒	▶ Recueillir favorablement les réactions verbales. ▶ Lors de la lecture partagée, modeler en disant à quoi ce texte me fait penser : Ça me rappelle...Ça me fait penser à ... et inscrire ses réflexions dans un carnet de lecture.
L4.2.3 écrire des mots qu'il aimerait utiliser dans ses futurs écrits	☐	☒	▶ Inviter les élèves à créer ensemble une affiche verte de mots nouveaux à réinvestir, des mots « recyclables ».
L4.2.4 distinguer dans un récit ce qui est vraisemblable et ce qui ne l'est pas	☐	☒	▶ Favoriser les échanges à propos de ce qui est réaliste et de ce qui ne l'est pas. Parler de l'imagination et des rêves.
L4.2.5 établir un rapport entre les repères culturels francophones d'un texte et lui-même	☒	☐	▶ Lors de la lecture, pointer aux élèves les personnes, les mots, les activités et les objets qui font partie du patrimoine francophone. Les inviter à faire de même.
L4.2.6 synthétiser en intégrant certaines informations du texte et ses connaissances antérieures	☒	☐	▶ Inviter les élèves à raconter, à préciser comment l'histoire finit ou se règle et s'il y a un message à retenir. ▶ Converser au sujet du vrai sens du texte. ▶ Converser pour dire comment le texte a changé ma compréhension du sujet, du concept et/ou du monde. ▶ L'élève fait ainsi une synthèse pour exprimer sa compréhension du texte.
L4.2.7 identifier des façons de faire connaître ses réactions en classe, à l'école, dans la communauté	☒	☐	▶ Lors de projets de lecture, offrir plusieurs choix aux élèves afin qu'ils puissent trouver une façon personnelle de présenter leurs réactions, faisant ainsi appel aux intelligences multiples (ex. : le carnet de lecture).

▲ Sensibilisation - émergence
 ■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
 ● Approfondissement - consolidation

L4 L'élève doit pouvoir manifester sa compréhension, réagir à ses lectures, apprécier des textes et en effectuant des tâches qui s'y rapportent. (stratégies et habiletés)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...	1	2	Pistes d'enseignement
L4.3 apprécier des textes			
L4.3.1 donner et justifier son opinion sur certains éléments du texte	■	■	▶ Critiquer, et évaluer un texte à partir des connaissances antérieures et y réfléchir de façon critique. ▶ Modeler en disant ce que j'aime et je n'aime pas du texte. ▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 108-110 et 356.
L4.3.2 porter un jugement esthétique sur un texte (expressions, vocabulaire, figure de style...)	□	■	▶ Créer ensemble un babillard de beaux mots et de belles expressions à savourer, à relire et à apprécier.
L4.3.3 reconnaître et mettre en évidence les éléments uniques à la langue française	□	■	▶ Jouer avec les figures de styles (comparaisons, métaphores simples) et les expressions idiomatiques concrètes (ex. : Il pleut à boire debout) en les soulignant, encadrant, listant, réinvestissant dans leurs écrits et partageant dans leur discours pour faire découvrir aux élèves les richesses de la langue française et les images qu'elle évoque.
L4.4 évaluer sa lecture			
L4.4.1 se rappeler du but initial de sa lecture et dire s'il l'a atteint			▶ Inviter les élèves à revenir sur le but initial d'une lecture partagée ou à haute voix et décider si l'on a bien réussi.
L4.4.2 expliquer comment ses stratégies l'ont aidé à mieux comprendre et mieux lire	□	■	▶ Après l'atelier de lecture, animer une discussion sur les difficultés rencontrées durant la lecture indépendante et sur l'utilité des stratégies essayées.
L4.4.3 raconter son expérience avec le processus de lecture			▶ Inviter les élèves à raconter ce qui a été facile (leurs succès), difficile et ce que lire ce texte leur a apporté. ▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp.120-123 et 359.

▲ Sensibilisation - émergence
 ■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
 ● Approfondissement - consolidation

PISTES D'ÉVALUATION EN LECTURE**L1 ...témoigner de son goût de lire**

- Utiliser des questionnaires et discuter en entrevue individuelle pour mieux connaître les goûts et les intérêts des élèves et prendre des notes sous forme de fiches anecdotiques afin de guider son enseignement futur et choisir de livres qui représentent les préférences des élèves. Faire noter les choix dans le dossier de lecture.

OBSERVER ET NOTER : la reconnaissance de mots connus écrits dans son environnement;
 le niveau d'attention (contact visuel, posture, silence);
 les réactions verbales et non verbales;
 le degré de participation à un babillard de coups de cœur;
 l'influence des autres lors des emprunts de livres;
 le taux de fréquentation du coin de lecture;
 les choix d'activités;
 les livres lus par chaque élève;
 les titres choisis;
 la fréquence et la diversité des emprunts.

L2 ...planifier sa lecture...

- Lors d'entrevues formelles ou durant les échanges informels, questionner l'élève avant sa lecture pour savoir si :
 il connaît son intention de lecture (pourquoi, à qui, comment);
 il peut activer ses connaissances antérieures à l'aide d'organismes graphiques;
 il peut faire des prédictions.
- Utiliser des grilles d'observation pour vérifier si l'élève utilise les stratégies vues en classe

OBSERVER ET NOTER : le degré d'autonomie;
 le choix de livre ou de texte pour voir s'il est approprié;
 la diversité et la pertinence des questions.

L3 ...utiliser ses connaissances et stratégies pour construire du sens, garder le fil...

- Utiliser la fiche d'observation individualisée pour recueillir des données sur la précision, l'utilisation des trois indices (V : visuel, S : sens et St : Structure) et pour voir si l'élève ajuste sa vitesse de lecture au besoin.
- Utiliser l'échelle d'appréciation sur la fluidité pour vérifier l'aisance de l'élève lors de sa lecture. Conserver les informations pour dresser un profil du lecteur.

OBSERVER ET NOTER : les stratégies que l'élève utilise pour solutionner les mots;
 le nombre de mots reconnus rapidement : environ 200 à 300 en 1^{re} année
 environ 400 à 500 en 2^e année
 environ 600 à 700 en 3^e année

la reconnaissance des lettres;
 le décodage en associant les lettres aux sons;
 l'aisance à jouer avec les lettres, les syllabes, les mots et les rimes;
 l'identification de la structure du texte pour en améliorer la compréhension;
 les liens qu'il peut créer avec ce qu'il lit;
 la pertinence de certaines prédictions;
 les inférences que l'élève peut faire;
 les images mentales qu'il se crée;
 l'identification de l'idée principale du texte.

L4 ...manifester sa compréhension, réagir à ses lectures, apprécier des textes...

- Vérifier la compréhension en ayant recours à l'oral (narration, au dessin (croquis, esquisse, portrait, paysage...) ou au jeu dramatique (mime, marottes, marionnettes...) et à l'exécution de tâches (bricolages, expériences...).
- Utiliser l'échelle d'appréciation sur la compréhension pour vérifier le rappel que l'élève fait de l'histoire ou de l'information lue et guider son enseignement futur.
- S'inspirer des trois types de questions proposées en Annexe F pour vérifier la compréhension des élèves de différentes façons.
- Vérifier si l'élève peut expliquer la façon dont certaines stratégies l'on aidé, spécialement durant le retour en grand groupe à la fin des mini-leçons.

OBSERVER ET NOTER : les notes prises par l'élève dans son carnet de lecteur;
 la participation de l'élève à la recherche de réponses à ses questions;
 la pertinence de l'organisateur graphique retenu;
 les capacités d'analyse et de synthèse;
 la façon de faire des liens avec son vécu, sa culture, d'autres textes et le monde;
 le repérage de l'information nécessaire et l'accomplissement d'une tâche;
 la capacité de différencier le réel de l'imaginaire;
 l'expression et la justification de son opinion;
 s'il peut fournir des éléments de la langue française qu'il aime.

RESSOURCES

Affiche promotionnelle sur la lecture
 Affiches thématiques
 Albums avec et sans textes
 Alphabet mural
 Centre d'écoute avec livres accompagnateurs
 Chansons, comptines, poèmes
 Coin de lecture bien garni et attrayant
 Dictionnaires de classe, dictionnaire créé par les élèves (Mon carnet personnel) et imagiers
 Carnet de lecture
 Étiquettes-mots
 Jeux de cartes thématiques
 Jeux et logiciels éducatifs : Madame Mo, Lexibul, Lapin Malin, La boîte à mots...
 Jeux de reconnaissance, de mémoire et d'association
 Jeux pour travailler le système grapho-phonétique
 Journaux et revues variés
 Les textes écrits par les élèves et qui peuvent servir de modèles (corrigés)
 Lettres magnétiques
 Lettres de l'alphabet (séries personnelles dans les duo-tangs à pochettes)
 Lettres personnelles et cartes de souhaits
 Livres-cassettes ou livres-CD
 Livres géants
 Livres de types de textes variés (narratifs, informatifs, poétiques, incitatifs)
 Mur de mots (voir Annexe G)
 Ordinateur et écouteurs
 Petites collections pour lecteurs débutants et en transition

Pour les enseignants :

CMEC., *Trousse pancanadienne sur la communication orale et les stratégies en lecture et en écriture*, Chenelière, Montréal, 2008.
 Giasson, J., *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin éditeur, Boucherville, 1990.
 Giasson, J., *La lecture De la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin éditeur, Boucherville, 1995.
 Kartchner Clark, S., *Stratégies gagnantes en lecture 6 à 8 ans*, Chenelière, Montréal, 2008.
 Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, *La poésie*, MÉDPE, Charlottetown, 2006.
 Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, *Les franfolies*, MÉDPE, Charlottetown, 2010.
 Nadon, Y., *Lire et écrire en première année et pour le reste de la vie*, Chenelière, Montréal, 2002.
 Prenoveau, J., *Cultiver le goût de lire et d'écrire*, Chenelière, Montréal, 2007.
 Routman, R., *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*, Chenelière Éducation, Montréal, 2007. (Sauf le chapitre sur la lecture guidée; il faudrait utiliser à la place de ce chapitre, le document provincial sur la lecture guidée)
 Thériault, J., *J'apprends à lire, aidez-moi!*, Les Éditions logiques, Montréal, 1995.
 Thompson, L., *La lecture guidée*, Chenelière Éducation, Montréal, 2008.
 Trehearne, M., *Littératie dès la maternelle*, Thomson Groupe Modulo, Mont-Royal, 2005.
 Trehearne, M., *Littératie en 1^{re} et 2^e année*, Thomson Groupe Modulo, Mont-Royal, 2006.
 Trehearne, M., *Littératie de la 3^e à la 6^e année*, Thomson Groupe Modulo, Mont-Royal, 2006.

TROISIÈME VOLET : ÉCRITURE

La vision de l'apprentissage de l'écriture

L'écriture est un outil de base pour communiquer et pour apprendre. C'est une habileté complexe qui nécessite une synergie entre les habiletés de pensée, de langage et les techniques. Nous voulons que nos élèves puissent produire plusieurs types d'écrits, pour une variété de buts et d'auditoires. Par conséquent, l'écriture sera un outil de communication et d'apprentissage qui sera utilisé dans toutes les matières.

La salle de classe est une communauté dans laquelle les élèves développent leurs attitudes et leurs compétences comme jeunes auteurs. Ils apprennent tout en s'engageant dans le processus d'écriture avec l'appui du scripteur expert (l'enseignant) et de leurs pairs.

Les pédagogues sont d'accord pour reconnaître que la lecture et l'écriture font partie d'un tout. La lecture permet à l'enfant d'acquérir des connaissances et des stratégies qu'il peut ensuite réinvestir dans ses écrits; de même, ses écrits lui permettent de consolider et de réinvestir ses stratégies et ses connaissances en lecture. Par exemple, un enseignement portant sur la structure des textes favorise la compréhension en lecture et favorise le développement des habiletés en rédaction (Boyer, 1993). C'est pourquoi les types de textes seront démontrés dans des situations de lecture à haute voix avant même de les aborder en situations d'écriture.

Les élèves évoluent en tant que scripteurs lorsqu'ils expérimentent avec l'écriture en écrivant pour des raisons authentiques et lorsqu'ils reçoivent une rétroaction face à leurs efforts. De plus, ils nécessitent un enseignement qui fera la lumière sur les techniques, les processus et les stratégies utilisées par les auteurs efficaces. Un programme d'écriture efficace à l'élémentaire comprend donc des occasions de modeler et d'enseigner (l'écriture partagée, de l'écriture interactive, de l'écriture guidée), des occasions d'écrire (l'écriture indépendante et l'écriture libre) et des occasions de recevoir des rétroactions de la part de l'enseignant et de ses lecteurs (entrevues, partages, chaise d'auteurs, etc.). Une partie essentielle de l'enseignement de l'écriture passera par la lecture. En effet, analysant les textes qui ont été lus et relus à haute voix, l'enseignant utilisera ces textes comme « textes mentors » afin d'illustrer des traits ou des techniques d'auteurs.

La recherche démontre qu'il est très important de créer une atmosphère détendue, propice à la production écrite, où l'élève est encouragé à prendre des risques nécessaires pour développer l'expression écrite (Zamel, 1987). Les activités d'écriture devraient découler naturellement des intérêts personnels des élèves, de leurs lectures, de leurs activités culturelles et de leurs expériences d'apprentissage dans l'ensemble du programme d'études. Ces activités devraient être choisies tantôt par l'élève, tantôt par l'enseignant, refléter un équilibre entre les travaux courts et les travaux plus longs et présenter des occasions de produire différentes formes et différents styles d'écrits à des

fins variées et pour des publics divers. Les élèves devraient avoir l'occasion de discuter avec l'enseignant et avec leurs camarades afin de formuler leurs idées, de rédiger, de réviser, de corriger, de publier, de diffuser et de célébrer.

Tout au long de l'apprentissage de l'écriture, les enseignants présentent des aspects particuliers de l'écriture et guident, facilitent, surveillent, apprécient et évaluent le progrès des élèves. Des occasions fréquentes d'écrire des textes signifiants non seulement favorisent la production de textes meilleurs et plus longs, mais permettent aussi aux élèves d'augmenter leur confiance face à leurs habiletés d'écriture.

Éléments essentiels du système d'écriture

La rédaction d'un texte demeure une tâche complexe qui doit se travailler de façon graduelle. Il est important de se donner des buts bien précis et d'offrir aux élèves des petits défis qu'ils relèveront afin de maîtriser de plus en plus leur écriture. L'écriture devrait être une « occasion pour les élèves de réfléchir, de comparer et de réécrire un texte. » (Allington et Cunningham, cité dans Trehearne, 2006). Tout le travail effectué sur les techniques d'auteurs (tels les traits d'écriture) et les stratégies amèneront l'élève à devenir plus confiant en ses habiletés de scripteur, donc à prendre plaisir de plus en plus à écrire.

Les traits d'écriture

Au cours des derniers trente ans, les chercheurs ont réussi à clarifier des techniques utilisées par les auteurs. Parmi ces techniques se retrouvent six traits qui caractérisent un bon texte. Ces traits sont utilisés non seulement pour évaluer l'écriture, mais pour guider les jeunes écrivains dans le langage d'appréciation de la qualité d'écriture.

On devrait enseigner les traits aux élèves de façon explicite afin de les encourager à en faire l'appréciation dans les écrits des autres et de les appliquer dans leurs propres productions écrites.

Idées

La base du contenu se trouve dans les idées. Ce sont les idées qui nous permettent d'évoquer les images mentales et qui servent à présenter l'information dans un texte informatif. Un bon texte contient une idée principale soutenue par d'autres détails.

« Votre enseignement devrait porter essentiellement sur ce qui assure l'efficacité des idées : un message clair, des détails intéressants qui aident le lecteur à comprendre le message et la cohérence (ne pas s'éloigner du sujet). » (Spandel, 2007)

Structure du texte

La structure du texte se trouve dans l'ordre logique des idées et de l'information choisie par l'auteur. Elle est définie par l'intention d'écriture ou le genre (par exemple, un poème, une lettre, une liste, etc.).

« Comme le squelette d'un animal, elle assure la bonne tenue de l'ensemble. Il s'agit de la stratégie, du format et de l'ordre que

l'auteur utilise pour rendre son information compréhensible et intéressante. » (Spandel, 2007)

Voix

La voix appartient uniquement à l'auteur, c'est son style, sa personnalité. Elle contient ses idées, ses sentiments, ses opinions, et ses expériences. La voix s'adapte à l'intention d'écriture, c'est-à-dire que le même auteur peut écrire de façon très formelle et informelle (par exemple une demande d'emploi et un message à un ami.).

« Si les idées représentent ce que l'on veut dire, la voix, elle, représente la manière de le dire. » (Spandel, 2007) Ce trait d'écriture commence à être travaillé en 2^e année.

Choix des mots

Le choix des mots ou le langage ajoute une richesse et donne une précision au texte. L'auteur choisit les mots reliés à son intention d'écriture et au public cible.

« Un bon choix de mots exige de la simplicité...l'utilisation de verbes puissants et de mots évocateurs...et un vocabulaire étendu... Les jeunes auteurs doivent donc aussi être des lecteurs et des auditeurs attentifs afin d'enrichir constamment leur banque de mots et d'expression en puisant dans les ressources qui les entourent. » (Spandel, 2007)

Fluidité

La fluidité se trouve dans le rythme et le déroulement du texte et dans la variété de longueur et de structure de phrases. Chaque phrase suit la phrase précédente de façon naturelle. L'auteur devrait lire son texte à haute voix afin de vérifier la fluidité.

Conventions linguistiques

Les conventions linguistiques incluent la grammaire, l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation et la calligraphie.

Présentation

La présentation du texte peut être traitée de façon séparée et inclure l'apparence en général, la police, la mise en page, les effets stylistiques, les illustrations et les graphiques.

Afin de travailler tous ces traits d'écriture, l'enseignant doit amener l'élève à utiliser judicieusement plusieurs stratégies à l'intérieur du processus d'écriture.

Les RAS qui touchent plus particulièrement les traits d'écriture seront en caractère gras dans les tableaux qui suivent cette section. Un tableau récapitulatif des traits d'écriture reliés aux RAS, se retrouve en Annexe J.

Les stratégies et le processus d'écriture

Le processus d'écriture

Les étapes du processus d'écriture doivent être bien modelées par l'enseignant lors de l'écriture partagée afin de guider et soutenir les élèves dans cette démarche. Expliquer les étapes sans démonstration ne suffit pas à maîtriser ce processus.

Le processus d'écriture comprend six étapes distinctes et inter-reliées. Ces étapes ne se succèdent pas nécessairement de façon linéaire. En effet, l'écriture est plutôt un processus récursif pendant lequel l'auteur revient en arrière, révisé ou reprend certaines étapes. Ces six étapes sont les suivantes :

- la planification
- la rédaction des ébauches
- la révision
- la correction
- la publication et la diffusion
- la célébration

La planification

C'est l'étape de préparation à l'écriture pendant laquelle l'élève réfléchit à ce qu'il veut écrire et comment il veut le dire.

La rédaction des ébauches

L'élève est encouragé à écrire tout ce qu'il veut dire, d'un premier jet, sans s'arrêter pour faire des révisions ou des corrections. On veut stimuler sa créativité et s'assurer qu'il voit le produit du début à la fin. Cette étape sera sans doute répétée pour que l'élève y apporte des changements ou des ajustements après les étapes de révision et de correction.

La révision

Cette étape touche à la grammaire du texte c'est-à-dire la cohérence des idées (la progression, le fil conducteur, l'absence de contradictions), la structure du texte, l'organisation des paragraphes, le choix des mots et la fluidité des phrases. Bref, certains des traits d'écriture mentionnés ci-haut. Peu d'élèves savent comment bien réviser, il leur faut donc être exposés à cette démarche et la promouvoir comme une étape importante et enrichissante du processus d'écriture. Une façon de faire peut être établie en classe pour utiliser les ratures, les flèches de renvoi, le découpage de paragraphes et l'utilisation de symboles pour réorganiser l'information.

La révision par les pairs est encouragée de façon constructive et positive, par exemple, donner trois rétroactions à ses camarades, deux positives et une suggestion sous forme de question : As-tu pensé à ...?

« Nous voulons donc, par nos leçons sur la révision, changer le concept de punition associé à la révision, faire de celle-ci une partie intégrante du processus. » (Nadon, 2007)

Je spécifie aux élèves de ne pas effacer les traces de leur travail. Cela me permet de voir le boulot accompli et de prendre connaissance de difficultés éprouvées. (Jocelyne Prenoveau, 2007)

L'enseignant peut profiter de cette étape pour donner des mini-leçons individuelles ou en petits groupes, selon les besoins.

La correction

Au cours de cette étape, une fois que l'élève est satisfait de son message, il corrige la grammaire de la phrase c'est-à-dire l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale, la syntaxe et la ponctuation. L'élève utilise un système de correction pré-établi (voir le document provincial sur le code d'auto-correction) pour laisser des traces de ses corrections et va chercher les ressources nécessaires pour corriger son texte. Ces ressources incluent le mur de mots, les dictionnaires, les référentiels, etc.

La publication et la diffusion

Lors de cette étape, l'élève publie son texte en le recopiant au propre et en s'assurant que la mise en page reflète le genre de texte produit. La diffusion consiste à partager son texte avec le destinataire préétabli. Le texte peut être lu, posté ou acheminé électroniquement, chanté ou récité selon l'intention initiale.

La célébration

La phase de célébration permet au scripteur de reconnaître et de partager ses succès et ceux de ses pairs, de se percevoir en tant que scripteur et de s'en féliciter. (CMEC 2008)

C'est une étape essentielle en milieu linguistique minoritaire pour aider les élèves à prendre confiance en leurs habiletés de scripteurs francophones.

Une stratégie est une connaissance dynamique qui conduit l'élève à utiliser les informations qu'il acquiert, à poser les actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à réaliser et à évaluer la pertinence de ses choix (Tardif, 1992).

Alors que l'habileté est un savoir-faire qui peut devenir automatisé à la suite de nombreuses expériences, la stratégie demeure une démarche consciente pour régler une difficulté ou pour parvenir à un but, démarche qui ne peut s'appliquer sans que l'élève se questionne (Saint-Laurent et al, 1995; Peters et Viola, 2003).

Or, en milieu linguistique minoritaire, l'acquisition et le déploiement des stratégies d'apprentissage sont d'autant plus incontournables, non seulement à des fins d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais dans le but d'assurer le cheminement identitaire et culturel de l'élève. En effet, en favorisant l'émergence d'un comportement stratégique chez l'élève, c'est-à-dire en suscitant sa réflexion et son questionnement, en l'amenant à acquérir des outils qui lui permettent d'affiner et de réguler son comportement langagier, en le guidant à faire des choix pertinents et en le conduisant à porter un regard critique sur ses choix, les enseignants le dirigent dans une démarche dynamique apte à nourrir un rapport positif à la langue et à lui fournir un pouvoir d'action (CMEC, 2008).

Les stratégies

O'Malley (1988) décrit une taxonomie qui s'avère, selon les chercheurs et les praticiens, « la plus complète et la plus utile ». Reprise en collaboration avec Chamot, (1994, 1996) cette taxonomie préconise trois catégories de stratégies d'apprentissage

Stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives (identifiées en jaune dans ce document) favorisent les interactions avec l'autre et avec le texte en situation d'apprentissage et le contrôle de la dimension affective.

Les stratégies socio-affectives touchent autant au processus de lecture que d'écriture et par extrapolation à la communication orale. Nous avons inséré les RAS les concernant dans le quatrième volet, soit la section *Lecture et écriture*, pour démontrer qu'elles peuvent être travaillées à n'importe quel moment durant ces deux processus et nous leur avons donné le préfixe LE à cet effet.

Stratégies cognitives

Les stratégies cognitives (identifiées en vert dans ce document) facilitent l'acquisition de connaissances par des actions, des techniques ou des comportements effectués par l'apprenant.

Les chercheurs et les didacticiens en matière d'écriture appuient les recommandations de leurs homologues qui s'occupent de la lecture afin d'amener les élèves à acquérir un répertoire de stratégies cognitives et à adopter un comportement stratégique en situation d'écriture. Ces stratégies doivent faire l'objet d'un enseignement qui rend apparents les processus cognitifs mis en œuvre dans la production de textes et d'un entraînement dans l'utilisation de ces stratégies qui offre un soutien adapté au degré d'autonomie croissante du scripteur.

Stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives (identifiées en bleu dans ce document) conduisent l'apprenant à une gestion de son processus d'apprentissage par une planification, une évaluation et un contrôle ou une régulation.

Selon Patry (2005) les stratégies métacognitives en situation d'écriture « permettent au scripteur efficace d'effectuer des allers-retours entre les différents processus d'écriture ». Ces stratégies métacognitives représentent les deux composantes importantes de la métacognition, soit, d'une part, les connaissances métacognitives que l'élève possède, c'est-à-dire les connaissances qu'il possède sur ses stratégies et sur son processus d'écriture; et, d'autre part, la gestion de son activité cognitive, c'est-à-dire la vérification de l'efficacité des stratégies choisies et leur régulation. (CMEC, 2008)

Par l'emploi de stratégies socio-affectives, l'élève valorise le travail d'équipe, maîtrise son anxiété et identifie ce qui le touche, l'intéresse, l'émeut dans ce qu'il y a de plus intime en lui, sa propre identité. Par l'emploi de stratégies cognitives, il développe les habiletés grâce auxquelles il connaîtra du succès et par l'emploi de stratégies métacognitives, il acquiert le contrôle de son processus d'apprentissage plutôt que de dépendre de l'enseignant.

La trousse pancanadienne du CMEC sur les stratégies en lecture et en écriture liste les stratégies généralement reconnues pour l'écriture. Le référentiel de cette trousse, développé pour les élèves de la maternelle à la 2^e année, les présente sous une forme plus conviviale pour eux.

Les situations d'écriture

Dans l'enseignement de l'écriture, l'enseignant aura recours à différentes situations d'écriture selon les objectifs visés. Dans un programme de littératie efficace, cinq situations d'écriture sont préconisées.

Situation de lecture	Rôle de l'enseignant	← Transfert de responsabilité de l'enseignant vers l'élève	Rôle de l'élève
Écriture partagée (groupe-classe)	Modelage et enseignement (appui total de l'enseignant qui est scripteur)		Observateur et fournisseur d'idées
Écriture interactive (groupe-classe)	Modelage et enseignement (appui de l'enseignant et partage du crayon)		Fournisseur d'idées et scripteur sur invitation
Écriture guidée (petits groupes)	Enseignement (appui modéré, mais ciblé de l'enseignant) Écriture par les élèves		Scripteur avec l'enseignant
Écriture indépendante (individuellement)	Pratique (appui minimal de l'enseignant)		Scripteur en situation autonome pour pratiquer les stratégies et appliquer les connaissances
Écriture libre (individuellement)	Pratique et plaisir (aucun appui de l'enseignant à moins que l'élève ne le demande)		Scripteur en situation autonome de façon spontanée (ex. : journal personnel)

Avec l'aide et l'encouragement d'un expert (l'étayage), les élèves passent graduellement de la dépendance à l'autonomie. C'est ce qu'on appelle le transfert graduel de responsabilité.

Écriture partagée et écriture interactive

L'écriture partagée est une activité de groupe-classe. L'enseignant, qui joue le rôle de scripteur, encourage la participation des élèves qui fournissent des idées. L'enseignant écrit sur du papier mural, au tableau, avec un ordinateur, un écran et un projecteur multimédia ou à l'aide d'un tableau interactif. Par ses interventions, il met en évidence les stratégies à utiliser, guide les élèves et met l'accent sur certains points qu'il juge pertinents.

Les fonctions de l'écriture partagée et de l'écriture interactive

L'enseignant doit profiter de toutes les occasions pour devenir un modèle de scripteur pour les élèves : le message du matin, les règlements de classe, les devoirs, les instructions pour le fonctionnement de la classe, etc. En observant des adultes qui écrivent, les enfants apprennent qu'il existe un lien entre l'oral et l'écrit et se familiarisent avec certaines conventions de l'écrit telles que l'orientation gauche-droite, la ponctuation, la syntaxe, l'orthographe, la calligraphie, etc.

La situation d'écriture interactive est semblable à celle de l'écriture partagée dans ses fonctions et son déroulement. Une différence existe : l'enseignant partage le crayon ou le clavier avec les élèves pour qu'ils prennent part à un aspect quelconque de l'activité d'écriture. Ils écriront peut-être la première lettre d'un mot, un son qu'ils connaissent à l'intérieur d'un mot ou un mot au complet. De cette façon, tous peuvent participer à l'activité selon leurs compétences.

L'écriture partagée et l'écriture interactive

- permettent aux élèves de prendre part à des activités d'écriture auxquelles ils ne pourraient peut-être pas se livrer tout seuls;
- favorisent la compréhension des différents aspects du processus d'écriture;
- sensibilisent davantage les élèves aux conventions de l'écrit;
- montrent aux élèves que leurs idées et leur langue valent la peine d'être enregistrées et partagées;
- créent des ressources de lecture qui sont intéressantes et pertinentes pour les élèves;
- permettent de participer à une communauté d'auteurs.

Suggestions du déroulement de l'écriture partagée et de l'écriture interactive

Au préalable

- Déterminer l'objectif de la session d'écriture partagée. Ne pas essayer d'enseigner trop de concepts ou de stratégies à la fois, mais prendre des décisions concernant les compétences sur lesquelles on souhaite se concentrer.

Avant l'écriture

- Regrouper les élèves de façon à ce que tous puissent voir le texte facilement;
- Choisir un sujet qui correspond aux intérêts et aux

- connaissances des élèves et préciser l'intention d'écriture;
- Guider les élèves dans un remue-méninge pour faire ressortir les idées, les connaissances antérieures et le vocabulaire en lien avec le sujet choisi;
- Suggérer des stratégies d'organisation, comme l'utilisation d'organiseurs graphiques appropriés au genre de texte.

Pendant l'écriture

- Composer ensemble le texte;
- Noter les idées des élèves, en reformulant au besoin;
- Faire de nombreux retours au plan et à l'intention de communication pour ne pas perdre le fil du projet;
- Mettre en évidence le processus de rédaction;
- Lire ensemble l'ébauche terminée et faire les révisions et les corrections. L'élève observe ainsi comment marquer son texte;
- Selon la situation, l'enseignant garde le crayon ou le clavier (écriture partagée) ou le partage avec les élèves (écriture interactive).

Après l'écriture

- Retranscrire le texte au propre en modelant la mise en page;
- Afficher le travail terminé;
- Prendre un moment pour évaluer le processus utilisé et ses bénéfices;
- Manifester sa fierté envers le produit final.

L'écriture guidée

L'écriture guidée constitue une composante importante d'un programme d'écriture équilibré. Lors des sessions d'écriture guidée, l'enseignant apporte son soutien à de petits groupes d'élèves qui ont les mêmes besoins (ou parfois à des individus travaillant indépendamment) dans la composition d'un texte ou dans l'aspect d'un texte. On cherche, dans cette activité, à aider les élèves à acquérir des concepts, des compétences et des stratégies et à apprendre à les appliquer dans leur propre écriture.

Pour une session d'écriture guidée, l'enseignant regroupe des élèves ayant des besoins semblables et offre un soutien qui répond aux besoins identifiés du groupe. Tout au long de l'année scolaire, puisque tous les élèves ne progressent pas de façon identique, la composition de ces groupes change selon les besoins de ses membres. Quand l'enseignant décide que le groupe a maîtrisé la stratégie visée, il dissout le groupe.

Les fonctions de l'écriture guidée

L'écriture guidée :

- permet aux élèves d'obtenir une aide plus ciblée
 - quant au processus d'écriture
 - quant aux traits d'écriture, par exemple, les conventions telles l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe, etc.;
- permet d'élargir le champ d'habiletés de l'élève face à l'activité d'écriture;
- permet de réunir des élèves avec des besoins semblables qui peuvent s'entraider dans leurs projets d'écriture.

*Suggestions du déroulement de
l'écriture guidée*

Au préalable

- S'assurer que les routines et les procédures soient bien comprises afin que la classe puisse travailler indépendamment pendant que l'enseignant passe du temps avec un petit groupe;
- Bien connaître les besoins des élèves en écriture par rapport à ce que font les scripteurs efficaces;
- Bien connaître les traits et le processus d'écriture.

Avant l'écriture guidée

- Planifier des mini-leçons basées sur l'analyse des écrits des élèves;
- Utiliser le tableau blanc avec les lettres magnétiques ou le crayon feutre pour diriger l'enseignement;
- Modeler la stratégie ou le point d'enseignement visé : l'enseignant agit comme modèle en partageant ses pensées avec le groupe.

Pendant l'écriture guidée

- Observer et encourager l'écriture des élèves (Tous écrivent en même temps, mais pas nécessairement le même texte);
- Noter et évaluer les habiletés d'écriture des élèves et renforcer les stratégies ciblées avec chacun au besoin;
- Profiter d'occasions propices pour demander à l'élève d'expliquer son raisonnement métacognitif.

Après l'écriture

- En discussion, amener les élèves à partager leurs stratégies utilisées lors de la rédaction de leur texte;
- Avec les élèves, résumer l'apprentissage réalisé et conclure la session de travail;
- Réfléchir au déroulement de la session d'écriture guidée et noter le progrès des élèves ainsi que les suivis nécessaires.

Une considération :

Lors de l'écriture guidée, pendant que les élèves travaillent avec l'enseignant, les autres doivent être occupés à une tâche de littératie significative et autonome afin que l'enseignant puisse se consacrer pleinement au groupe avec lequel il travaille.

L'écriture indépendante

Les périodes d'écriture indépendante doivent faire partie des activités journalières en salle de classe. Elles comprennent la rédaction de textes de différents genres (récits, rapports, lettres, cartes, etc.) et la rédaction ou la consultation d'un carnet d'auteur. Dans ces activités, les élèves intègrent les processus et les stratégies qu'ils ont acquis lors de situations d'écriture partagée, interactive et guidée.

*Les fonctions de l'écriture
indépendante*

*Déroulement de l'écriture
indépendante dans le contexte de
l'atelier d'écriture*

Je jumelle généralement les activités d'écriture guidée et d'écriture autonome à l'intérieur d'une même période. Pendant que des élèves écrivent seuls (sans mon aide), j'en guide d'autres dans leur rédaction. L'atelier d'écriture débute presque toujours par une leçon. Je me rends ensuite disponible pour une aide individuelle ou je rencontre un petit groupe d'enfants qui ont un besoin particulier. (Prenoveau, 2007)

L'écriture indépendante permet aux élèves :

- de mettre en pratique et d'approfondir les compétences et les stratégies qu'ils ont apprises;
- de faire preuve d'autonomie et de créativité dans le choix de leurs sujets d'écriture;
- de mieux comprendre et reconnaître l'écriture comme forme de communication.

L'atelier d'écriture

Une façon efficace d'intégrer l'enseignement, la pratique ainsi que la rétroaction, tout en offrant à l'enseignant une occasion de différencier son enseignement, consiste à installer l'atelier d'écriture.

L'atelier d'écriture, d'une durée de 30 à 45 minutes selon le niveau scolaire des élèves, comporte trois parties :

- la mini-leçon
- l'écriture, les réactions et les entrevues
- la mise en commun

La mini-leçon

Dictée par nos observations des besoins de nos élèves et de notre connaissance de ce qu'ils doivent savoir, la mini-leçon est une occasion d'enseigner une habileté, une stratégie ou une routine spécifique. Ainsi, des mini-leçons peuvent comporter entre autres, sur les procédures et les systèmes de gestion, le processus de l'écriture ou un trait d'écriture en particulier.

L'écriture, les réactions et les entrevues

Les élèves écrivent individuellement et mettent en pratique les stratégies ou les connaissances déjà vues avec le groupe-classe, en mini-leçon. L'enseignant peut circuler et apporter un soutien au besoin. Il convient de noter que l'activité d'écriture n'est pas exclusivement consacrée au programme de français mais peut s'étendre à des projets d'écriture en sciences, mathématiques ou autres matières.

Pendant que les élèves écrivent, l'enseignant peut discuter avec certains élèves individuellement de leur démarche et de la logique de leur organisation des mots, des phrases et de l'utilisation des stratégies. Il demande aux élèves d'expliquer leur raisonnement métacognitif et de justifier leurs décisions quant à la rédaction de leur texte.

La mise en commun

Lors de la mise en commun, quelques élèves sont invités à lire leur texte ou une partie de leur texte et quelques élèves sont choisis pour offrir des commentaires constructifs ou poser des questions précises et pertinentes à l'écrivain.

L'écriture libre

Pendant des temps d'écriture libre, l'élève écrit pour le plaisir d'écrire, sans supervision ou restriction. En écrivant spontanément ses idées dans un journal personnel, une lettre à un ami sur Internet ou en prenant des notes pour ses futurs travaux à sa manière, l'élève se donne le pouvoir de créer spontanément, de s'exprimer et de se définir comme scripteur confiant et autonome.

L'appréciation de rendement en écriture

Dans le contexte d'un programme de littératie efficace, l'appréciation de rendement est une composante essentielle qui guide l'enseignement quotidien afin d'assurer que les élèves atteignent les résultats d'apprentissage. Elle fournit aux enseignants les preuves concrètes et les connaissances dont ils ont besoin pour prendre des décisions éclairées au sujet de l'apprentissage de leurs élèves. Elle permet également de fournir des rétroactions aux élèves et aux parents au sujet des forces et des besoins de leurs enfants. Elle repose essentiellement sur une solide compréhension des comportements associés aux scripteurs efficaces.

Les enseignants utilisent une variété de moyens et d'outils pour déterminer si les élèves développent les attitudes, les connaissances et les stratégies ciblées. L'appréciation de rendement de l'élève débute par la collecte des données de base (l'évaluation diagnostique). Le progrès de l'élève est suivi tout au long de l'année par le biais de l'évaluation formative. Son but de l'évaluation formative est de guider l'enseignement et d'améliorer les apprentissages afin de s'assurer que les élèves deviennent des scripteurs efficaces. À la fin d'une étape, une évaluation de type sommatif permet de faire une synthèse des apprentissages.

On doit souligner la pertinence d'utiliser les outils et les moyens suivants tout au long de l'année :

Moyens :

- L'observation :
 - L'observation informelle
 - L'observation formelle
- L'entrevue

Outils :

- Les grilles d'observation (habitudes, attitudes, stratégies, comportements, etc.)
- La fiche anecdotique
- Le questionnaire
- Les échelles d'appréciation (rubriques)
- Le continuum du scripteur

Les moyens

L'observation

L'observation est une approche d'appréciation de rendement privilégiée (Clay, 1993; Thériault, 1995). L'observation en classe est la façon la plus importante et la plus complète de découvrir les

attitudes, les habiletés, les connaissances, les comportements et les stratégies des élèves. Ainsi, en observant, l'enseignant :

- apprend à connaître l'élève ;
- découvre les goûts, la personnalité, la façon d'apprendre, les forces et les besoins de l'élève ;
- utilise ces renseignements pour planifier des situations d'apprentissage qui répondent aux besoins de l'élève.

L'enseignant est la meilleure personne pour observer l'élève avec sensibilité, justesse et précision. Il peut analyser le cheminement de l'élève, le documenter et l'interpréter.

Pour être efficaces, les observations doivent être :

- méthodiques
- détaillées
- datées et recueillies à différents moments pendant une période de temps déterminée
- basée sur notre connaissance de ce que font les scripteurs efficaces

Il existe deux types d'observation :

L'observation informelle

L'enseignant note ce que l'élève a fait ou a dit pendant diverses situations d'écriture. Ceci peut se faire lors de travail en situation de groupe-classe, en petits groupes ou en conversant spontanément avec l'élève suite à l'écriture d'un texte ou d'une portion d'un texte.

L'observation formelle

L'enseignant planifie une observation ou une entrevue qui vise une attitude, une habileté, des connaissances, un comportement ou une stratégie en particulier.

L'entrevue

L'entrevue est organisée et planifiée pour répondre à un besoin spécifique. Par exemple, l'entrevue pourrait être initiée pour discuter avec l'enfant de ses perceptions face à l'écriture, pour revoir l'échelle d'appréciation d'une de ses productions avec lui, pour poser des questions précises ou pour discuter de l'utilisation d'une stratégie d'écriture. En portant une attention particulière à un élément précis en écriture, l'enseignant peut déterminer le meilleur moyen de répondre aux besoins identifiés et en faire un enseignement explicite, soit de façon individuelle, en petit groupe ou avec toute la classe.

Les outils

La grille d'observation

La grille d'observation permet une compilation des comportements cognitifs et affectifs de l'élève. Elle énumère un ensemble de concepts, d'habiletés, de stratégies ou d'attitudes dont on note la présence ou l'absence. Elle est destinée à servir de façon continue afin de dresser un profil de l'élève. Elle peut également permettre d'apprécier les habiletés de communication

et d'apprentissage coopératif, le degré de participation, et l'intérêt manifesté pour un sujet donné.

La grille d'observation se révèle particulièrement utile lorsqu'elle est utilisée à long terme. Elle doit être utilisée de façon systématique et continue puisqu'une utilisation sporadique pourrait fausser les perspectives.

La grille d'observation s'emploie en classe lors d'un processus d'apprentissage, pendant que l'élève réalise une activité, une expérience ou une recherche, lorsqu'il travaille seul ou en groupe. La grille d'observation doit donc être simple à utiliser et doit tenir compte des résultats d'apprentissage visés.

La fiche anecdotique

Une fiche anecdotique est une description écrite des observations de l'enseignant. Lorsqu'elle contient des remarques positives, la fiche anecdotique constitue une importante source de motivation pour l'élève puisque celui-ci se rend compte que l'enseignant est conscient de ses efforts et de ses progrès et qu'il peut en fournir des exemples précis. Les remarques négatives, elles, peuvent être notées sous forme de questions. Celles-ci devraient être discutées aussitôt que possible avec l'élève et les parents afin d'apporter une solution rapide au problème soulevé.

La fiche anecdotique permet de relever des aspects du processus d'apprentissage que d'autres méthodes ne permettent pas. Elles fournissent une vue d'ensemble du développement de l'élève et constituent un excellent mode de communication avec les parents.

Le questionnaire

Le questionnaire facilite la cueillette de renseignements précis et dirige la conversation. En écoutant attentivement les commentaires de l'élève, l'enseignant obtient des renseignements à propos de :

- ses attitudes
- ses perceptions
- ses domaines d'intérêt
- ses connaissances
- ses comportements
- ses stratégies
- son niveau de compréhension et d'interprétation

L'enseignant analyse les renseignements et les utilise pour planifier les situations d'apprentissage subséquentes.

L'échelle d'appréciation

L'échelle d'appréciation (la rubrique) est un outil qui sert à faire l'appréciation d'une activité terminée ou d'un produit final. Elle permet d'apprécier de façon objective la qualité de production. L'utilité de l'échelle d'appréciation dépend de la clarté des critères des catégories d'appréciation.

En situation d'écriture, les échelles d'appréciation sont utilisées après l'écriture d'un texte réalisé par l'élève, lors d'une tâche précise d'écriture dans un temps donné. (Voir Annexe E pour les échelles d'appréciation proposées par niveau).

Tout comme pour les comportements du lecteur, qui sont identifiés à l'intérieur du continuum du lecteur, il est possible de déterminer les comportements du scripteur selon une progression logique.

Le développement du scripteur

À l'aide du continuum, l'enseignant peut noter les comportements que l'élève affiche et les stratégies qu'il met en œuvre, et déterminer celles devant faire l'objet d'un enseignement explicite. (CMEC 2008)

Le continuum du scripteur

C'est en s'inspirant des recherches de Fountas et Pinnell (2001) que le continuum du scripteur (voir tableau, p. 106) a été élaboré dans notre province.

Les phases du continuum du scripteur sont comme suit :

- Le scripteur en émergence
- Le scripteur débutant
- Le scripteur en transition
- Le scripteur en voie d'autonomie
- Le scripteur avancé

Continuum du scripteur

Émergence	Débutant	Transition	En voie d'autonomie	Avancé
- Comprend que le message oral peut être écrit - Communique un message par ses dessins - Étiquette ses dessins - Établit un lien entre ses dessins et ses écrits (commence à écrire un message relié au dessin) - Écrit au sujet de ce qu'il connaît - Écrit comme il parle avec un vocabulaire familier - Écrit de gauche à droite, de haut en bas - Écrit plusieurs mots « phonétiquement » (orthographe approchée, noms des lettres, sons du début et de la fin, etc.) - Écrit les lettres de l'alphabet avec une exactitude croissante - Écrit quelques mots simples correctement - Utilise parfois des espaces entre les mots ou les pseudo-mots - Se souvient des messages qu'il a écrits	- Verbalise pour qui et pour quoi il écrit - Commence à stimuler ses idées à l'aide de différents moyens (discussions, remue-ménages, notes, toiles) - Écrit au sujet des thèmes familiers - Commence à remarquer les techniques (mots, expressions, idées) des auteurs et à les imiter dans ses écrits - Écrit des textes avec début-milieu-fin ou une séquence logique - Exprime ses idées en phrases complètes - Est conscient des majuscules et du point - Se souvient de son message pendant qu'il épelle les mots - Écrit de 100 à 200 mots usuels correctement et avec aisance - Étire les mots, écoute les sons et les représente à l'écrit pour orthographier les mots inconnus - Relit ses dessins et ses textes pour créer un texte qui a du sens (commence à réviser et à corriger) - Forme ses lettres correctement en écriture script - Dispose l'information pour en faciliter la compréhension par le lecteur	- Réfléchit à son intention, à son destinataire et au genre de texte avant d'écrire - Élargit son éventail de stratégies et d'outils pour capter et organiser ses idées (ex. : carnet de l'auteur) - Écrire différents types de textes simples - Continue de s'inspirer des auteurs afin d'incorporer les nouvelles idées dans ses écrits - Travaille sur un écrit pendant plusieurs jours afin de créer des textes plus longs et plus complexes - Varie la structure et la longueur des ses phrases - Appuie ses idées avec des faits, des détails, des exemples et des explications - Fait des choix de mots réfléchis (verbes puissants, mots évocateurs, etc.) - Produit des écrits qui révèlent sa personnalité - Utilise les principaux signes de ponctuation - Démontre l'habileté à penser tout en encodant le langage écrit - Écrit plus de 500 mots usuels correctement et avec aisance - Utilise une gamme de stratégies flexibles pour épeler les mots (découper en syllabes, régularités orthographiques, etc.) - Révise et corrige ses écrits en fonction des traits d'écriture enseignés - Utilise quelques outils de référence pour varier et orthographier ses mots - Forme les lettres correctement en écriture cursive	- Planifie des situations de communication de plus en plus complexes (destinataire, intention et type de texte) - Approfondit sa compétence dans l'écriture de textes narratif et informatif - Commence à organiser son texte en paragraphes - Possède plusieurs des techniques d'auteurs pour améliorer ses écrits - Utilise ce qu'il connaît en lecture pour enrichir ses écrits - Développe un sujet et prolonge son texte sur plusieurs pages - Continue de développer sa « voix » d'auteur pour capter l'attention du lecteur - S'approprie des moyens pour élargir son vocabulaire écrit - Utilise toute la gamme des signes de ponctuation - Écrit la plupart des mots rapidement et correctement - Relit pour trouver ses propres erreurs, reconnaît les parties correctes des mots et utilise les informations et des principes orthographiques pour corriger les mots - Utilise des tables de matières, glossaires et bibliographie pour encadrer ses écrits	- Au stade de planification, fait des choix de plus en plus judicieux au niveau de ses techniques d'auteur pour créer l'impact voulu - Écrit pour diverses fonctions : raconter (narratif), informer (informatif), s'exprimer (poétique), jouer (ludique), etc. - Présente plusieurs informations appropriées par rapport au sujet, au type de texte et au destinataire - Peut traiter une vaste étendue de sujets - Remarque plusieurs aspects des techniques d'auteurs et tente de les appliquer dans ses écrits - Possède un large répertoire au niveau du langage oral et réceptif et l'intègre dans ses écrits - Écrit la plupart des mots rapidement et correctement - Utilise les dictionnaires, les correcteurs, les référentiels, etc. - Peut analyser et critiquer ses écrits et celui des autres - Comprend l'importance d'un texte bien corrigé pour le destinataire - Utilise un soutien visuel de plus en plus complexe à l'aide de la technologie (graphiques, tableaux, légendes, etc.)

E1 L'élève doit pouvoir valoriser le recours à l'écriture pour témoigner de son identité culturelle francophone. (attitudes)**R.A.S. L'élève doit pouvoir...**

E1.1 s'intéresser aux auteurs francophones pour s'en inspirer dans ses écrits

1**2****Pistes d'enseignement**

●

●

- ▶ Lire à haute voix pour faire la promotion des auteurs francophones et inviter les élèves à noter des mots ou des passages qu'ils aiment.
- ▶ Écrire soi-même souvent au tableau, des messages aux élèves ou des histoires collectives.
- ▶ Inviter des grands à venir écrire en compagnie des petits.
- ▶ Inviter des auteurs de littérature jeunesse de la francophonie et présenter leur biographie pour que les élèves comprennent qu'ils sont comme eux et pour qu'ils puissent voir comment ils en sont venus à choisir d'écrire des livres.
- ▶ Modeler la façon d'incorporer de nouvelles idées et techniques dans ses écrits.
- ▶ Sur une carte, placer les auteurs francophones dans leur pays ou leur ville respective.

E1.2 démontrer de l'enthousiasme en situation d'écriture

■

●

- ▶ Proposer des situations stimulantes et des destinataires réels.
- ▶ Démontrer sa passion pour l'écriture lors de l'écriture partagée ou interactive afin d'encourager les élèves.
- ▶ Laisser du temps pour écrire dans un « journal personnel ».

E1.3 expliquer l'importance de l'écriture pour communiquer avec la communauté francophone

▲

□

- ▶ Mettre en évidence, à chaque fois que c'est possible, les raisons pour lesquelles on écrit (pour se souvenir, pour inviter quelqu'un, pour remercier, pour informer, pour demander quelque chose...).
- ▶ Valoriser l'écriture à l'intérieur de projets variés (questionnaires, jeux d'associations, affiches, consignes...).

▲ Sensibilisation - émergence

■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique

● Approfondissement - consolidation

E2 L'élève doit pouvoir planifier l'écriture de textes variés pour satisfaire ses besoins d'expression ou de communication avec différents destinataires. (stratégies)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...	1	2	Pistes d'enseignement
E2.1 préciser son intention de communication et identifier son destinataire (parents, pairs, amis, invités...)	☐	☒	- Proposer la visualisation (représentation mentale). Faire imaginer le produit fini et demander de le décrire. Poser des questions au besoin pour guider l'évocation. - Suggérer d'adapter son vocabulaire et sa syntaxe en fonction de destinataires différents.
E2.2 avoir recours à différents moyens (activer ses connaissances antérieures, faire une collecte d'informations, faire un remue-méninge) pour trouver des idées ou des informations sur le sujet	☐	☒	- Recourir à des déclencheurs textuels, visuels, auditifs, tactiles, gustatifs et olfactifs. - Suggérer d'utiliser les ressources de la classe (revues, dictionnaires, journaux, livres) pour recueillir des mots et des idées que l'on pourra utiliser dans notre texte. - Recourir à des organisateurs textuels (toile d'araignée). - Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 124-127 et 360.
E2.3 choisir les meilleures idées ou informations et les organiser à l'aide d'une organisation graphique	☐	☒	- S'appuyer au besoin sur des illustrations pour la planification de ses écrits. - Disposer dans l'environnement une grande variété d'écrits. Attirer l'attention sur les caractéristiques d'une lettre, d'un conte, d'un poème, d'une recette, d'instructions... - Profiter des lectures collectives pour explorer l'utilité structurelle des organisateurs graphiques tant pour les textes narratifs qu'explicatifs. - Une fois les idées mises sur papier, inviter les élèves à les mettre en ordre en les numérotant ou en les découpant et en les collant. Modeler en écriture partagée ou interactive.
E2.4 identifier les connaissances et les stratégies qui lui seront utiles	☐	☒	Avant une activité d'écriture partagée ou interactive, se rappeler ensemble les connaissances et les stratégies déjà vues en classe et les mettre en évidence pour s'y référer pendant l'écriture du texte collectif.
E2.5 construire la structure générale de son texte et tenir compte des caractéristiques qui lui sont propres	☒	☐	Lors de la lecture partagée, faire remarquer aux élèves la structure particulière d'un genre de texte pour en dégager les composantes et les mettre en évidence sur une affiche. Leur présenter plusieurs textes du même genre.
E2.6 discuter avec d'autres, de son plan et écouter leurs idées	☒	☐	Inviter les élèves à se raconter deux à deux ce qu'ils vont écrire. Inviter les autres à faire des suggestions constructives, de façon positive. Modeler et faire des pratiques guidées.
E2.7 expliquer sa façon d'aborder son projet d'écriture en fonction du destinataire, de son intention et du type et genre de texte choisi	☒	☐	Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 148-151 et 366. Avant d'écrire leur ébauche, faire un retour sur leurs activités de planification et les amener à s'interroger pour savoir s'ils ont tout trouvé et bien organisé selon le type et le genre de texte.
E2.8 vérifier si ses stratégies de recherche et d'organisation d'idées sont efficaces		☒	Pendant l'atelier d'écriture, durant la mini-leçon, questionner les élèves sur les stratégies pertinentes pour leur projet d'écriture indépendante.
E2.9 fixer ses objectifs personnels d'écriture		☒	Aider les élèves à définir la raison personnelle pour laquelle ce projet d'écriture leur sera bénéfique : améliorer un trait d'écriture particulier, les aider avec ce genre de texte, pratiquer l'utilisation d'une certaine stratégie.
E2.10 prévoir se servir de certaines stratégies qui lui ont été utiles auparavant pour surmonter des difficultés possibles		☒	Avant l'écriture d'un texte en écriture interactive ou partagée, revoir ensemble les stratégies déjà utilisées par le passé et les inviter à se rappeler les stratégies qui leur ont été utiles dans un projet semblable.

▲ Sensibilisation - émergence
■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
● Approfondissement - consolidation

E3 L'élève doit pouvoir rédiger à des fins personnelles et sociales, des textes littéraires et d'usage courant conformes aux caractéristiques des types et genres de textes retenus dans un contexte de communication. (habiletés et stratégies)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...		1	2	Pistes d'enseignement
E3.1	écrire, à l'aide de l'orthographe approchée, à sa manière, des messages personnels (gribouillis, approximations, symboles ou lettres...)	●		▶ Inviter les élèves à écrire à leur manière, comme ils pensent devoir écrire (en début d'année), lorsqu'ils ne savent pas comment écrire un mot. ▶ Inviter les élèves à créer du sens et à « lire » leurs écrits personnalisés aux autres.
E3.2	laisser entre les lettres et les mots un espace suffisant	■	●	▶ Faire pratiquer en faisant écrire des mots ou des messages. ▶ L'utilisation du petit doigt au début peut être utile.
E3.3	former avec aisance les minuscules et les majuscules en écriture script	■	●	▶ Afficher les lettres en script dans la classe. ▶ Être un bon modèle en écrivant au tableau devant les élèves et vérifier fréquemment l'élève lorsqu'il forme ses lettres pour suggérer immédiatement les corrections nécessaires. Pratiquer en contexte signifiant. ▶ Expliquer l'intérêt d'un bon mouvement de haut en bas pour le futur passage à l'écriture cursive. Faire tracer au tableau, dans l'espace, dans le sable, sur du papier sablé ou avec de la peinture tactile ou en relief. Voir Annexe I.
E3.4	former avec aisance les minuscules et les majuscules en écriture cursive		▲	▶ Afficher les lettres en cursive dans la classe. ▶ Donner des occasions aux élèves de commencer le transfert des lettres apprises en cursive lors de l'écriture de mots dans leurs textes. Voir Annexe I.
E3.5	transformer ses idées en phrases	■	■	▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 128-131 et 361. ▶ Travailler à l'aide d'étiquettes-mots ou de groupes de mots à partir des idées de leur plan.
E3.6	utiliser les expressions et les mots qui conviennent	■	■	▶ Inviter les élèves à transcrire dans un petit carnet des expressions ou des mots issus des albums, des poèmes, des récits, des lettres pour les utiliser dans leurs écrits.
E3.7	enchaîner ses phrases de façon cohérente à l'aide de marqueurs de relation	□	■	▶ Encourager la production de courts messages et fournir une liste de marqueurs simples de relation et modeler leur utilisation. (Voir le tableau à la page 136.)
E3.8	annoter son ébauche en identifiant les éléments pour lesquels il a un doute et qui doivent être révisés	▲	□	▶ Lors de la rédaction de la première ébauche, proposer un code lorsqu'on ne sait pas écrire un mot (dessin, symbole). On le cherche plus tard afin de ne pas perdre ses idées.
E3.9	écrire un texte dont le message principal est clair et précis	□	■	▶ Modeler en écriture partagée en se questionnant sur le sujet au fur et à mesure que l'on écrit. On relit avant de continuer à écrire le reste du texte, pour rester dans le vif du sujet.
E3.10	ajouter des détails pertinents à son texte	□	■	▶ À l'aide du plan et des organisateurs graphiques, on s'engage dans la rédaction du texte et on garde les morceaux d'informations pertinentes à la portée pour les éliminer au fur et à mesure que le texte prend forme.
E3.11	s'assurer de respecter la structure du texte	□	■	▶ Afficher des modèles de différents genre de textes (lettres, publicités, journaux, emballages de produits, annuaires, livres...). Les utiliser étape par étape pour composer son texte. Voir le document provincial sur les différents apprentissages à chaque niveau scolaire.
E3.12	revenir à son plan et l'ajuster au besoin	▲	□	▶ Lors de l'écriture partagée ou interactive, modeler en retournant à son plan pour s'assurer d'avoir inclus toutes les idées et si l'on en a ajoutées que l'on veut garder, on peut ajuster le plan en conséquence.

▲ Sensibilisation - émergence
 ■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
 ● Approfondissement - consolidation

E4 L'élève doit pouvoir améliorer sensiblement la qualité de ses écrits en ayant recours à diverses stratégies de révision. (stratégies et connaissances)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...		1	2	Pistes d'enseignement
Stratégies				
E4.1	vérifier les idées de son texte en fonction de la situation de communication (but, destinataire, type et genre de texte)	☐	☒	▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 132-135 et 362.
E4.2	vérifier si son texte comprend une idée principale claire	☐	☒	▶ En écriture interactive ou partagée, attirer l'attention des élèves sur le plan et se poser des questions pour voir si l'on est bien resté sur le sujet : Qu'est-ce que je voulais dire? Quel était mon sujet?
E4.3	s'assurer que les idées secondaires et les détails présents soient pertinents et appuient l'idée principale	☐	☒	▶ Revenir avec les élèves sur leur organisation graphique des idées et informations pour s'assurer qu'ils ont ajouté assez de détails et qu'ils ne s'éloignent pas de leur but.
E4.4	s'assurer que ses choix lexicaux et syntaxiques soient judicieux	☐	☒	▶ Se référer au RAS E3.8. Retourner vérifier son ébauche pour tout symbole laissé qui demande son attention. Je fais des recherches pour trouver des réponses à ces questions et je reformule les idées, les mots, les expressions au besoin.
E4.5	relire et se donner un but de révision différent à chacune des relectures successives	☒	☐	▶ Ne réviser qu'un aspect à la fois afin de bien se concentrer sur chacun : pour qui et pourquoi j'écris, qu'est-ce que j'écris, si le texte est clair, si j'ai bien choisi mes mots, si mon texte représente bien mes idées. Cette étape se fait avant de commencer le processus de révision.
E4.6	vérifier la cohérence (suite logique) des idées de son texte	☒	☐	▶ En lecture partagée ou interactive, je vérifie la suite logique des idées de notre ébauche, je vérifie mes marqueurs de relation et j'enlève les phrases superflues.
E4.7	porter attention à la fluidité des phrases de son texte	☒	☐	▶ Proposer une simulation des destinataires. « On va faire comme si on était la petite sœur de... Est-ce qu'on va bien comprendre et aimer l'histoire qui va être lue? »
E4.8	suggérer des pistes d'amélioration pour les écrits des autres et accepter des suggestions et des critiques	☒	☐	▶ Vérifier avec les élèves s'il y a des répétitions et les encourager à utiliser les ressources de la classe (mur de mots, imagiers) pour trouver des synonymes, varier le choix de ses expressions et de son vocabulaire pour améliorer ses écrits (longueur et début des phrases).
E4.9	s'assurer que sa façon de s'exprimer (sa voix) ressorte dans son texte	☒	☐	▶ Montrer aux élèves comment consulter avec un ami en lui lisant son texte à haute voix et en lui demandant deux commentaires positifs et une suggestion d'amélioration.
E4.10	utiliser la terminologie appropriée et mettre en application ses connaissances (voir les tableaux p. 125- 138)	☒	☐	▶ Inviter les élèves à réfléchir et à choisir parmi les suggestions reçues une ou deux idées à intégrer.
				▶ Voir les stratégies socio-affectives de coopération dans le volet lecture-écriture.
				▶ Féliciter l'élève pour ce qui est acquis et lui apporter des précisions sur ce qui est à améliorer.
				▶ Souligner les progrès.
				▶ Présenter plusieurs exemples de livres modèles qui représentent bien cette caractéristique (voir boîte de livres modèles dans la boîte de livres accompagnateurs à la trousse d'écriture).

▲ Sensibilisation - émergence
■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
● Approfondissement - consolidation

E5 L'élève doit pouvoir améliorer sensiblement la qualité de ses écrits en ayant recours à diverses stratégies de correction. (stratégies et connaissances)**R.A.S. L'élève doit pouvoir...****Stratégies****E5.1** laisser des marques dans son texte avec le code d'auto-correction préconisé pour vérifier la grammaire de la phrase

□

■

- ▶ Après l'enseignement et une brève pratique d'un concept grammatical, le travailler de façon exhaustive en contexte d'écriture. La majorité du temps doit être consacrée à l'application des concepts grammaticaux en situations authentiques de production écrite.
- ▶ Utiliser le code d'auto-correction fourni par le ministère pour laisser des traces de son raisonnement grammatical et de sa correction en ce qui concerne l'ordre des mots (syntaxe), la ponctuation, l'orthographe lexical, le genre (masculin, féminin) et le nombre (singulier, pluriel).
- ▶ Introduire une étape du code d'auto-correction à la fois, afin de laisser les élèves se l'approprier.
- ▶ Une démarche continue et bien dosée permet aux élèves de comprendre très tôt l'importance de cet outil et qu'il fait partie intégrante d'une bonne démarche de correction.

E5.2 appliquer ses connaissances du fonctionnement de la langue pour corriger la grammaire de la phrase dans son texte

□

■

- ▶ Cette étape se fait conjointement avec le RAS E5.1, car l'élève doit faire les liens grammaticaux afin de pouvoir écrire de façon appropriée les mots de son texte.
- ▶ Découper des mots en syllabes, associer les sons aux lettres, les aider à se remémorer les petits mots qu'ils connaissent déjà. Travailler les classes de mots et les accords.

E5.3 utiliser avec efficacité les sources de références pertinentes

□

■

- ▶ Démontrer, puis encourager les élèves à utiliser les ressources (feuilles aide-mémoire du code d'auto-correction, fiches orthographiques, dictionnaires, tableaux de conjugaison, code grammatical) disponibles pour corriger leurs écrits. Ils sont suggérés dans la grille de correction à la fin du code d'auto-correction.

E5.4 avoir recours aux manipulations syntaxiques pour mieux comprendre ou maîtriser la syntaxe de la phrase

▲

- ▶ Travailler l'addition et l'effacement pour comprendre la place des mots dans une phrase afin que la syntaxe soit juste. Voir les exemples aux pages 137-138.

E5.5 relire et se donner un but de correction différent à chaque fois

▲

□

- ▶ Le code d'auto-correction fournit une démarche étape par étape afin de vérifier une chose à la fois dans un ordre logique. Modeler souvent son utilisation en écriture partagée ou interactive.
- ▶ Encercler, encadrer, souligner selon le code d'auto-correction, par exemple durant le message du matin pour commencer à poser les gestes qui identifient les classes de mots, leur faire repérer en utilisant les mêmes façons de faire (encercler les noms, souligner une fois les déterminants).

E5.6 aider les autres à vérifier dans leurs écrits l'orthographe grammaticale et lexicale et demander de l'aide

▲

- ▶ En utilisant la grille de correction fournie par le ministère avec les symboles désignés pour les erreurs, inviter les élèves à jouer au mini-prof et à corriger une phrase d'un élève avec les lettres appropriées.

E5.7 orthographier correctement les mots usuels de son année scolaire

■

■

- ▶ Voir la liste des mots à orthographier en Annexe H de ce document. Jouer avec les syllabes, les lettres, les sons et utiliser le matériel de classe : tableaux blancs, magnétiques, lettres cartonnées. Faire des jeux pour augmenter la fréquence de la formation et de la lecture de ces mots.

E5.8 utiliser la terminologie appropriée et mettre en application ses connaissances (voir les tableaux p. 125- 138)

▲ Sensibilisation - émergence
■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
● Approfondissement - consolidation

E6 L'élève doit pouvoir appliquer les connaissances nécessaires à la transcription, à la mise en page et à la communication de textes conformes aux exigences de la langue dans un contexte de publication et diffusion. (stratégies)

R.A.S. L'élève doit pouvoir...

Publication

E6.1 choisir un mode de transcription pour réécrire son texte au propre (à la main ou en utilisant la technologie) en tenant compte de ses révisions et de ses corrections



- ▶ S'assurer que la calligraphie de l'élève respecte bien les conventions établies dans la province. Voir Annexe I.
- ▶ Si l'élève choisit de taper à l'ordinateur, il faudrait lui fournir un temps suffisant dans la classe ou au laboratoire.

E6.2 prévoir et appliquer une mise en page qui mettra son texte en valeur et en facilitera la lecture



- ▶ Faire observer souvent aux élèves, les supports graphiques et les illustrations dans les textes lus en classe.
- ▶ Respecter les conventions du genre de texte pour la disposition finale (lettre, affiche, poème, carte...).
- ▶ Varier les éléments (gros, couleurs et style de la police, espaces, titres, sous-titres) associés à la mise en page pour mettre en évidence certaines parties du texte.

E6.3 vérifier la lisibilité du texte final



- ▶ Montrer aux élèves un texte final qui est acceptable et un texte qui ne l'est, pas pour bien distinguer ce qui rend la qualité de présentation excellente : propreté, écriture soignée, texte bien dégagé.

E6.4 évaluer si la mise en page et la forme finale de son texte le rendent facile et agréable à lire



- ▶ Porter attention aux buts de la mise en page qui est de stimuler l'intérêt du lecteur et de le motiver à vouloir lire notre texte.
- ▶ Modéliser à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 164-167 et 370.

Diffusion

E6.5 présenter mon texte à son destinataire



- ▶ Modéliser à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 140-143 et 364
- ▶ Afficher des textes sur le babillard de la classe ou du corridor; en disposer au salon de lecture ou à la bibliothèque; recourir au journal de classe, d'école ou de la municipalité.
- ▶ Diffuser ses textes à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ou de l'école, de diverses façons (lettre à la poste, courriel avec ou sans document attaché, texte livré en personne, segment audio, film, production audio-visuelle du genre PowerPoint, chanson postée sur un site Internet populaire, vidéo-clip, etc.).

E6.6 recueillir les commentaires de mes lecteurs



- ▶ Encourager les élèves à écouter les réactions de leur destinataire et discuter avec eux pour voir s'ils ont bien compris le message qu'ils voulaient communiquer.
- ▶ Inviter les élèves à faire un retour sur le produit final, à s'identifier à leur texte, à se l'approprier, à être fiers de le présenter à leur destinataire et à pouvoir en justifier les raisons.

▲ Sensibilisation - émergence
■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
● Approfondissement - consolidation

E7 L'élève doit pouvoir communiquer avec les autres pour fêter ses succès et ceux de ses pairs comme scripteurs francophones dans un contexte de célébration. (stratégies)**R.A.S. L'élève doit pouvoir...****E7.1**

fêter ses succès avec ses pairs ou sa communauté et célébrer les succès de ses pairs

☐☒**Pistes d'enseignement**

- ▶ Encourager les élèves à choisir les portions de leurs écrits dont ils sont le plus fiers et à en parler avec leurs pairs, leur famille et leur communauté.
- ▶ Démontrer aux élèves comment encourager leurs amis dans leurs efforts en écoutant ou en lisant leurs textes et en les complimentant. Encourager les élèves à noter les passages intéressants des textes de leurs amis.

E7.2

faire le bilan de ses apprentissages, des ses points forts, de ses défis en prévision de la prochaine tâche d'écriture

☐☒

- ▶ Inviter les élèves à dire ce qui a été facile et difficile pour eux, ce que le projet leur a apporté et ce qu'ils peuvent utiliser dans un prochain projet d'écriture.
- ▶ Discuter avec l'élève de ses stratégies d'écriture avec son enseignant ou ses pairs. Recueillir sur une grande feuille les bénéfices des stratégies utilisées, lister celles qui ont été utiles et écrire de quelle façon elles l'ont été.
- ▶ Témoigner de ses expériences de scripteur. Faire un rappel sur les débuts du projet, nos intentions initiales et inviter les élèves à décider s'ils croient avoir bien réussi ce projet d'écriture.

E7.3

exprimer sa fierté et sa satisfaction par rapport à ses écrits (recueillir ses textes dans un portfolio, les illustrer...)

☐☒

- ▶ Faire circuler les écrits sous forme de petits livres, de recueils, de journaux, etc.
- ▶ Inviter les élèves à parler de leurs productions.

PISTES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE

E1 ...valoriser le recours à l'écriture pour témoigner de son identité culturelle francophone

Utiliser des questionnaires et discuter en entrevue individuelle pour mieux connaître les goûts et les intérêts des élèves en écriture et prendre des notes sous forme de fiches anecdotiques afin de guider son enseignement futur. Lors de présentations de livres d'auteurs francophones, remarquer si les élèves portent attention à leurs histoires, posent des questions qui démontrent de l'intérêt, connaissent d'autres livres écrits par ces auteurs, notent des mots ou passages qu'ils ont aimés de ces auteurs dans un petit calepin (ou carnet d'auteur à partir de la 2^e année) ou viennent les ajouter à un babillard de mots ou de passages d'auteurs francophones inspirants.

OBSERVER ET NOTER : le niveau d'intérêt;
 les types de questions posées par les élèves;
 les réactions;
 la fréquence des choix d'activités qui incluent l'écriture;
 la fréquence et la diversité des productions libres;
 les commentaires de même que la démarche retenue;
 les attitudes face à l'écriture.

E2 ...planifier l'écriture de textes variés...avec différents destinataires

Discuter individuellement en entrevues de son intention de communication et de son destinataire, des stratégies et des connaissances qu'il prévoit utiliser. Vérifier les traits d'écriture concernant les idées et la structure à l'aide d'une échelle d'appréciation.

OBSERVER ET NOTER : les moyens utilisés pour trouver des idées ou des informations (remue-méninges, collecte d'informations, activer ses connaissances antérieures);
 les façons de choisir ses idées et de les organiser à l'aide d'organiseurs graphiques;
 le schéma qui représente la structure générale de son texte;
 les échanges coopératifs avec ses pairs pour faire des ajustements.

E3 ...rédiger des textes (ébauches)

Conserver dans un dossier ou portfolio des exemples d'écrits diversifiés et datés qui témoignent du recours à plusieurs intentions d'écriture et à plusieurs types de textes et qui démontrent ce que l'élève a sous contrôle et le progrès fait au cours de l'année. Vérifier les traits d'écriture concernant les idées, la structure, le choix des mots et les conventions linguistiques (noter les automatismes, ils sont révélateurs), à l'aide d'échelles d'appréciation. Toutes ces informations viendront diriger l'enseignement futur.

À l'aide de grilles d'observation...

OBSERVER ET NOTER : la progression vers l'usage accru de l'alphabet;
 l'espace entre les lettres et les mots;
 la qualité de la calligraphie;
 les marques laissées dans le texte pour vérification future.

E4 ...améliorer...la qualité de ses écrits en ayant recours à des stratégies de révision

Vérifier les traits d'écriture concernant les idées, la structure, la voix (à partir de la 2^e année), le choix de mots et la fluidité à l'aide d'échelles d'appréciation.

OBSERVER ET NOTER : la capacité de suivre la démarche de révision proposée, étape par étape;
 les échanges coopératifs respectueux avec ses pairs pour faire des ajustements;
 le recours à des outils par l'élève;
 l'utilisation de la bonne terminologie des concepts vus;
 la bonne mise en application des concepts vus;
 les concepts de la grammaire du texte par niveau (sous le RAS E4.10).

E5 ... améliorer...la qualité de ses écrits en ayant recours à des stratégies de correction

S'assurer qu'à la fin de la 1^{re} année, l'élève ait un bagage de 100 à 125 mots, qu'à la fin de la 2^e année, son bagage orthographique ait au moins doublé (200 à 250 mots) et qu'à la fin de la 3^e année l'élève ait un bagage de 450 à 500 mots, à l'aide de dictées de mots, de vérification des automatismes dans les écrits spontanés (tels que le journal personnel, les ébauches de textes, le calepin ou le carnet d'auteur). Vérifier les traits d'écriture concernant les conventions linguistiques à l'aide d'une échelle d'appréciation ou d'autres outils pertinents.

OBSERVER ET NOTER : la capacité de suivre la démarche de correction proposée, étape par étape;
 les échanges coopératifs respectueux avec ses pairs pour faire des corrections;
 le recours à des outils de référence par l'élève;
 l'utilisation de la bonne terminologie des concepts vus;
 la bonne mise en application des concepts vus;
 les concepts de la grammaire de la phrase listés par niveau (sous le RAS E5.8).

E6 ...appliquer ses connaissances nécessaires à la transcription, à la mise en page et à la communication de textes

Vérifier le trait d'écriture concernant la mise en page à l'aide d'échelles d'appréciation.

OBSERVER ET NOTER : la qualité du texte fini (retranscrit avec toutes les révisions et les corrections nécessaires, sans erreur);

la lisibilité du texte (propreté, écriture soignée, texte bien dégagé);

l'équilibre entre le texte et les supports visuels (illustrations, tableaux, graphiques, etc.);

l'intérêt créé pour le futur lecteur;

les commentaires des destinataires pour voir si le scripteur a atteint son but;

les traits à travailler lors de la prochaine production écrite.

E7...communiquer avec les auteurs pour fêter ses succès et ceux de ses pairs

Pendant des entrevues personnelles, vérifier si l'élève peut parler de ses bons coups, de ses défis et de ce qu'il peut améliorer lors de ses prochains projets d'écriture ainsi que des stratégies qui lui ont été utiles.

À l'aide de grilles d'observation...

OBSERVER ET NOTER : si l'élève peut exprimer ce qu'il a fait de bien, ce dont il est fier;

si l'élève félicite ses amis;

s'il peut dire à ses amis ce qu'il a aimé dans leurs textes;

s'il prend soin de ses productions et s'il les place dans un endroit pour les conserver.

RESSOURCES

Abécédaires, imagiers, dictionnaires créés par l'élève (Mon carnet personnel - jaune), dictionnaires de classe, ressources de classe

Affiches ou tableaux ancreurs de concepts vus en écriture (ex. : sur les sons, les lettres, les syllabes)

Alphabet mural d'écriture scripte (1^{re} et 2^e année) (voir modèle en Annexe I)

Cahier d'écriture scripte (1^{re} et 2^e année)

Centres d'écriture avec une variété de papiers, crayons, objets pour décorer ou enjoliver les productions écrites

Code d'auto-correction fourni par le ministère (duo-tang)

Jeux et logiciels éducatifs : Madame Mo, Lexibul, Lapin Malin, La boîte à mots...

Lettres cartonnées de l'alphabet (séries personnelles dans les duo-tangs à pochettes)

Mon ou mes camarades vérifient mes mots (fourni par le ministère, pour pratiquer les mots d'épellation)

Mur de mots (voir Annexe G)

Ordinateur et écouteurs

Portfolio ou dossier d'écriture pour chaque élève

Productions des élèves affichées au mur ou en démonstration dans un espace particulier (révisées et corrigées, car elles seront utilisées comme modèles)

Tablettes magiques, petits tableaux noirs ou blancs personnels

Tableaux blancs avec lettres magnétiques et crayons feutre

Textes de chansons, de comptines

Tous les livres de la salle de classe et du coin de lecture

Tout texte écrit sur une grande feuille lors des activités d'écriture partagée ou interactive

Traitement de texte avec WordPerfect ou Word

Pour les enseignants :

CMEC., *Trousse pancanadienne sur la communication orale et les stratégies en lecture et en écriture*, Chenelière, Montréal, 2008.

Gaudreau, A., *Émergence de l'écrit*, Chenelière Éducation, Montréal, 2004.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, *La poésie*, MÉDPE, Charlottetown, 2006.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, *Les franfolies*, MÉDPE, Charlottetown, 2010.

Nadon, Y., *Lire et écrire en première année et pour le reste de la vie*, Chenelière, Montréal, 2002.

Prenoveau, J., *Cultiver le goût de lire et d'écrire*, Chenelière, Montréal, 2007.

Routman, R., *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*, Chenelière Éducation, Montréal, 2010.

Spandel, V., *Ma trousse d'écriture, Guide d'exploitation pédagogique 1*, Chenelière, Montréal, 2007.

Trehearne, M., *Littératie dès la maternelle*, Thomson Groupe Modulo, Mont-Royal, 2005.

Trehearne, M., *Littératie en 1^{re} et 2^e année*, Thomson Groupe Modulo, Mont-Royal, 2006.

Les nombreux livres sur la coopération de Jim Howden

QUATRIÈME VOLET : LECTURE ET ÉCRITURE (PARTIE COMMUNE)

Cette section du programme comporte les parties communes aux deux volets de lecture et d'écriture, soit les stratégies socio-affectives et les connaissances sur le plan de la grammaire du texte et de la phrase.

Les stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives et leurs applications doivent être travaillées au même titre que les stratégies cognitives et métacognitives du programme d'études. Elles pourraient se retrouver dans chaque temps des processus de lecture et d'écriture, elles sont donc pertinentes et essentielles pour que les élèves en milieu linguistique minoritaire deviennent des citoyens francophones confiants, actifs et fiers de leur langue. Plusieurs de ces stratégies peuvent s'appliquer aussi dans le contexte de la communication orale.

Les connaissances

Les tableaux de connaissances et de leurs applications en lecture et en écriture ont été combinés pour en faciliter la lecture et faire les liens entre la reconnaissance des concepts et l'appropriation du vocabulaire qui y est relié, ainsi que leur mise en application lors de projets de lecture et d'écriture en contexte. Ces deux volets se travaillent en synergie pour en augmenter leur pertinence et leur efficacité.

LE1 L'élève doit pouvoir prendre conscience de ses émotions afin de découvrir son identité comme apprenant francophone.

R.A.S. L'élève doit pouvoir...

- LE1.1** identifier ses liens avec la francophonie dans ce qu'il lit ou créer des liens avec la francophonie dans ce qu'il écrit
- LE1.2** décider ce qu'il accepte et ce qu'il rejette du texte lu
- LE1.3** identifier ce qui le touche et les émotions qu'il ressent face à la tâche d'écriture proposée
- LE1.4** analyser ses émotions et déterminer ce qu'elles révèlent à son sujet

1 2

Pistes d'enseignement

- Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 40-45 et 332.
- Faire ressortir dans les textes lus à haute voix ou en lecture partagée, les éléments spécifiques reliés à la culture, à la langue, aux coutumes et aux endroits de la francophonie.
- Faire des liens avec leur vécu lors de l'animation de chansons.
- Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 44-47 et 333.
- Suivre les étapes d'une histoire (début, problème, solution et fin) et demander aux élèves ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas. Leur demander de changer ce qu'ils n'aiment pas dans l'histoire. Refaire l'histoire avec des marionnettes, des images ou un texte.
- Avant d'entreprendre une tâche d'écriture, inviter les élèves à exprimer leurs sentiments face à ce travail : avoir peur de faire des erreurs, être excités car le sujet les passionne, être inquiets car le sujet est difficile, etc.
- Utiliser des mots ou des cartes représentant des activités et leur demander comment ils se sentiraient si on leur proposait de faire ces activités. Utiliser le vocabulaire des sentiments et leur demander de justifier. Faire le transfert ensuite avec les activités de lecture et d'écriture.
- Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 36-39 et 331.
- Utiliser la trousse « Un pas de plus ».
- Proposer un projet « Je me présente » ou « Qui suis-je? » dans lequel ils utilisent des images et des mots pour exprimer leur personnalité (J'aime... Je me sens...).
- Pendant la routine du matin, poser la question : Comment te sens-tu? Pourquoi?
- Quand l'enseignant écrit en écriture partagée, il explique ses choix en fonction de sa personnalité et de ses goûts. Il invite les élèves à faire de même en écriture interactive ou indépendante.

▲ Sensibilisation - émergence
■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
● Approfondissement - consolidation

LE2 L'élève doit pouvoir se motiver afin de prendre plaisir à apprendre et d'améliorer l'efficacité de son travail.

R.A.S. L'élève doit pouvoir...

		1	2	Pistes d'enseignement
LE2.1	adopter une attitude positive par rapport à la tâche.	□	■	▶ Revoir ensemble les buts de la tâche, penser au produit fini et à la satisfaction du travail accompli. ▶ S'encourager en se rappelant ce qu'il est déjà capable de faire.
LE2.2	identifier les raisons pour lesquelles il fait des efforts pour réaliser la tâche	□	■	▶ Avant de commencer une activité, demander aux élèves de revoir l'intention de communication, la façon de procéder, la limite de temps et le matériel nécessaire.
LE2.3	persister à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche	■	●	▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 52-55 et 335. ▶ S'interroger sur les éléments qui bloquent notre cheminement : la mauvaise compréhension de la tâche, la personnalisation des choix et le manque de matériel. ▶ Utiliser une grille d'autoévaluation sur les différentes parties du travail pour évaluer ce qu'il ne comprend pas, ce qu'il croit avoir compris et ce qu'il a déjà réussi.
LE2.4	envisager les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche	□	■	▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 48-51 et 334.

▲ Sensibilisation - émergence
 ■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
 ● Approfondissement - consolidation

LE3 L'élève doit pouvoir clarifier et vérifier sa compréhension afin de prendre conscience en lui-même face à son apprentissage et à orienter ses efforts dans la bonne direction.

R.A.S. L'élève doit pouvoir...

LE3.1 demander des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche

1

□

2

■

Pistes d'enseignement

- ▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 56-59 et 336.
- ▶ Instaurer un climat de sécurité et d'entraide pour éviter que la gêne n'empêche l'élève d'obtenir l'aide nécessaire.
- ▶ Faire une liste des supports disponibles pour réaliser une tâche en commençant par l'autonomie et en allant en ordre décroissant.

LE3.2 vérifier sa compréhension de la tâche en s'adressant à l'enseignant ou à un pair

▲

□

- ▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 60-63 et 337.
- ▶ Après avoir donné les consignes, demander à un élève d'expliquer la tâche dans ses propres mots.
- ▶ Faire une courte activité de « Tourne et raconte » avec un ami pour partager les informations sur la tâche et ainsi, s'assurer que chacun a bien compris les consignes.

▲ Sensibilisation - émergence
■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
● Approfondissement - consolidation

LE4 L'élève doit pouvoir coopérer afin d'apprécier la richesse des échanges avec ses pairs et de maximiser ses apprentissages.

R.A.S. L'élève doit pouvoir...		1	2	Pistes d'enseignement
LE4.1	aider à planifier le travail d'équipe	▲	□	▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 64-67 et 338-340. ▶ Recruter des élèves plus vieux pour venir faire un jeu de rôle. ▶ Avant un projet d'équipe, faire un remue-méninge (toile d'araignée) pour ressortir les étapes du projet et donner une tâche à chacun.
LE4.2	être responsable de son travail et d'aider les autres	□	■	▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 68-71 et 341. ▶ Il est important de donner aux élèves les mots appropriés pour travailler en coopération. Les afficher dans la classe et les pratiquer régulièrement. ▶ Faire une autoévaluation et/ou une évaluation par les pairs à la suite de l'activité pour vérifier la participation de tous les élèves.
LE4.3	faire part de ses idées, accueillir celles des autres et en tenir compte	▲	□	▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 72-75 et 342. ▶ On peut ajouter des petites images à côté des phrases à utiliser pour en faciliter la rétention. ▶ Faire mimer ou jouer ce que l'on veut voir comme comportements acceptables et ajouter des contre-exemples.
LE4.4	encourager et féliciter les membres de son équipe	□	■	▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 76-79 et 343. ▶ Développer d'autre vocabulaire pour exprimer les félicitations, les encouragements et ce qu'on apprécie chez les membres de son équipe.

▲ Sensibilisation - émergence
■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
● Approfondissement - consolidation

LE5 L'élève doit pouvoir gérer son anxiété afin d'agir avec assurance et de surmonter les défis face à son apprentissage.

R.A.S. L'élève doit pouvoir...

1

2

Pistes d'enseignement

LE5.1 évaluer son degré d'anxiété et utiliser diverses techniques pour le réduire

□

■

- ▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 80-83 et 344-349.
- ▶ Présenter les différentes techniques pour lancer le message qu'ils peuvent les utiliser aussi à la maison ou dans d'autres contextes de vie.

LE5.2 s'encourager en misant sur ses points forts et en disant ce qu'il a déjà réussi

▲

□

- ▶ Modeler à l'aide de la trousse pancanadienne sur les stratégies, guide pp. 84-87 et 350.
- ▶ Aider les élèves à visualiser leurs succès passés et à s'encourager intérieurement.

▲ Sensibilisation - émergence
■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique
● Approfondissement - consolidation

PISTES D'ÉVALUATION POUR LES STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES

Toutes les activités en français, dans toutes les matières, peuvent être des occasions d'enseigner et d'évaluer les stratégies socio-affectives. Les activités de la trousse pancanadienne donnent un point de départ pour discuter, enseigner et commencer à mettre en pratique ces stratégies, mais tout le contexte de la salle de classe devient ensuite une source riche d'application de ces stratégies et d'observation par l'enseignant de leur maîtrise chez l'élève.

Utiliser les grilles d'observation, les fiches anecdotiques, les entrevues pour noter les progrès de l'élève dans son application des stratégies de façon spontanée, dans son vécu. Les situations réelles et concrètes sont des indicateurs encore plus puissants de leur appropriation par l'élève. Ces informations guideront l'enseignement futur.

RESSOURCES

Les travaux des élèves
 Les autres élèves
 Objets pour donner le droit de parole
 Lecteur de cédérom et cédéroms de relaxation
 Sessions de relaxation préenregistrées par l'enseignant
 Livres et jeux sur les sentiments
 La trousse *Un pas de plus* en formation personnelle
 Le conseil de coopération

Pour les enseignants :

Abrami, Philip C. et autres, *L'apprentissage coopératif Théories, méthodes, activités*, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, 1996.
 CMEC., *Trousse pancanadienne sur la communication orale et les stratégies en lecture et en écriture*, Chenelière, Montréal, 2008.
 Fortin, C., *Je coopère, je m'amuse*, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 1999.
 Gaudet, D., et autres, *La coopération en salle de classe*, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 1998.
 Howden, J. et Kopiec, M., *Ajouter aux compétences*, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 1999.
 Howden, J. et Kopiec, M., *Cultiver la collaboration*, Chenelière Éducation, Montréal, 2001.
 Howden, J. et Martin, H., *La coopération au fil des jours*, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 1997.
 Howden, J. et Laurendeau, F., *La coopération, un jeu d'enfant*, Chenelière Éducation, Montréal, 2005.
 Howden, J. et Kopiec, M., *Structurer le succès*, Chenelière Éducation, Montréal, 1998.
 Presseau, A., *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 2004.
 Sabourin, M. et autres, *Coopérer pour réussir Préscolaire et 1^{er} cycle*, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 2002.
 Sabourin, M. et autres, *Coopérer pour réussir 2^e et 3^e cycle*, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 2002.

**CONNAISSANCES EN LECTURE (RECONNAÎTRE ET NOMMER)
ET EN ÉCRITURE (APPLIQUER ET NOMMER)
ET LA TERMINOLOGIE APPROPRIÉE**

▲ Sensibilisation - émergence

■ Acquisition - atteinte

□ Enseignement systématique

● Approfondissement - consolidation

	1	2	3	4	5	6	7	8
RECONNAÎTRE, NOMMER ET APPLIQUER : La classe des mots								
Le nom propre et le nom commun	□	■	●	●	●			
Le verbe	▲	□	■	●	●	●		
Les pronoms personnels : je, tu, elle, il, on, nous, vous, ils, elles	▲	□	■	●	●	●	●	
Les pronoms personnels : me, m', te, t', se, s'					□	■	●	●
Les autres pronoms personnels : le, la, les, l', lui, leur, moi, toi, soi, y, en					▲	□	■	●
Les pronoms démonstratifs : celui, celle, ce, c', ceci, cela, ça, ceux, celles, celui-ci, celui-là, celle-ci, celle-là, ceux-ci, ceux-là, celles-ci, celles, là						▲	□	■
Les pronoms indéfinis : quelqu'un, personne, on, tout le monde						▲	□	■
Les pronoms interrogatifs (simples) : qui, que, quoi, combien		▲	□	■	●	●	●	
Les pronoms possessifs : le mien, la mienne, les miens, les miennes, le nôtre, la nôtre, les nôtres, le tien, la tienne, les tiens, les tiennes, le vôtre, la vôtre, les vôtres, le sien, la sienne, les siens, les siennes, le leur, la leur, les leurs					▲	□	■	●
Les pronoms relatifs (simples) : qui, dont, que, où, quoi					▲	□	■	●
L'adjectif	▲	□	■	●	●	●		
Les déterminants définis : le, la, l', les	□	■	●	●	●			
Les déterminants contractés : au (à+le), aux (à+les), du (de+le), des (de+les)			▲	□	■	●	●	●
Les déterminants indéfinis : un, une, de, des	□	■	●	●	●			
Les déterminants démonstratifs : ce, cet, cette, ces		▲	□	■	●	●	●	
Les déterminants démonstratifs : ce...-ci, cet...-ci, cette...-ci, ces...-ci, ce...-là, cet... là, cette...-là, ces... -là				▲	□	■	●	●
Les déterminants possessifs : mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses	▲	□	■	●	●			
Les déterminants possessifs : notre, votre, leur, nos, vos, leurs				▲	■	●	●	●
Les déterminants exclamatifs : quel, quelle, quels, quelles		▲	□	■	●	●	●	
Les déterminants interrogatifs : quel, quelle, quels, quelles		▲	□	■	●	●	●	
Les déterminants numéraux : un à dix	□	■	●	●	●	●		
Les déterminants numéraux : dix à vingt	▲	□	■	●	●	●		
Les déterminants numéraux : vingt à cent		▲	□	■	●	●		
Les déterminants numéraux : cent à mille			▲	□	■	●	●	●
L'adverbe				▲	□	■	●	●
La conjonction : mais, ou, et, car, ni, or, puis, parce que, si, que, comme						▲	□	■
La préposition : auprès de, chez, dans, dessous, devant, en, parmi, sur, vers, avant, après, depuis, dès, durant, jusqu'à, pendant, afin de, pour, contre malgré, excepté, hors, sans, sauf, avec			▲	□	■	●	●	●

	1	2	3	4	5	6	7	8
RECONNAÎTRE, NOMMER ET APPLIQUER : Groupes de mots								
Groupe du nom (GN)	▲	□	■	●	●	●		
Groupe du verbe (GV)		▲	□	■	●	●	●	
Groupe de l'adjectif (GAdj)					▲	□	■	●
Groupe prépositionnel (GPrép)			▲	□	■	●	●	●
Groupe de l'adverbe (GAdv)						▲	□	■

	1	2	3	4	5	6	7	8
RECONNAÎTRE, NOMMER ET APPLIQUER : Les accords en nombre								
Mots marqués à l'écrit par l'ajout du « s » au pluriel : sans écran ex. : les plumes	□	■	●	●	●			
Mots marqués à l'écrit par l'ajout du « s » ou du « x » au pluriel : avec écran ex. : Ils sont gentils ou Ils sont beaux		▲	▲	□	■	●	●	●
Exceptions : au fur et à mesure qu'elles se présentent en contexte								
au, eau, eu → aux, eaux, eux sauf pour pneus et bleus		▲	□	■	●	●	●	
ou → oux : bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou		▲	□	■	●	●	●	
al → aux sauf pour les noms : bal, carnaval, chacal, festival, récital, régal et les adjectifs : banal, fatal, natal, naval		▲	□	■	●	●	●	
ail → aux : bail, corail, émail, travail, vitrail			▲	□	■	●	●	●
Pluriels irréguliers : bonhomme → bonshommes, madame → mesdames, mademoiselle → mesdemoiselles, monsieur → messieurs, aïeul → aïeux, ciel → cieus, oeil → yeux				▲	□	■	●	●
Mots qui se terminent en « s », « x » ou « z » donc, qui demeurent invariables	▲	□	■	●	●	●		

	1	2	3	4	5	6	7	8
RECONNAÎTRE, NOMMER ET APPLIQUER : Les accords en genre								
Mots dont l'accord est marqué à l'oral, sans écran ex. : la chatte	□	■	●	●	●			
Mots dont l'accord est marqué à l'oral, avec écran ex. : la petite chatte	▲	▲	□	■	●	●	●	
Mots non marqués à l'oral mais marqués à l'écrit par l'ajout du « e », sans écran ex. : l'amie	▲	▲	□	■	●	●	●	
Mots non marqués à l'oral mais marqués à l'écrit par l'ajout du « e », avec écran ex. : sa petite amie		▲	▲	□	■	●	●	●
Mots qui se terminent par :								
la consonne l, n, t ou s, on double la consonne et on ajoute e : ex. : naturel, pareil, gentil, ancien, bon, coquet, sot, bas		▲	□	■	●	●	●	
er → ère : ex. : étranger, léger, dernier			▲	□	■	●	●	●
eur → euse : ex. : moqueur, rieur, farceur mais eur → eure pour : extérieur, inférieur, intérieur, meilleur, mineur, supérieur			▲	□	■	●	●	●

	1	2	3	4	5	6	7	8
eux → euse : ex. : curieux, joyeux, merveilleux		▲	□	■	●	●	●	
teur → teuse : ex. : prometteur, menteur			▲	□	■	●	●	●
teur → trice : ex. : créateur, protecteur								
c → che : ex. : blanc, franc		▲	□	■	●	●	●	
f → ve : ex. : craintif, neuf, vif			▲	□	■	●	●	●
x → sse, se, ce : ex. : faux-fausse, jaloux-jalouse, doux-douce			▲	□	■	●	●	●
in → igne : ex. : bénin, malin				▲	□	■	●	●
c → que : public, turc, grec				▲	□	■	●	●
Féminins irréguliers : frais → fraîche, long → longue, beau → belle, favori → favorite, jumeau → jumelle, nouveau → nouvelle, bref → brève, sec → sèche, vieux → vieille, fou → folle, mou → molle, rigolo → rigolote, aigu → aigüe			▲	□	■	●	●	●

	1	2	3	4	5	6	7	8
RECONNAÎTRE, NOMMER ET APPLIQUER : Homophones								
on/ont		▲	□	●	●	●		
son/sont	□	■	●	●	●			
a/à/as	▲	□	■	●	●	●	●	●
mes/mais			▲	□	■	●	●	●
ou/où				▲	□	■	●	●
peu/peut/peux				▲	□	■	●	●
ta/t'a					▲	□	■	●
ma/m'a					▲	□	■	●
mon/m'ont					▲	□	■	●
ce/se			▲	□	■	●	●	●
ces/ses		▲	□	■	●	●	●	
la/là/l'a/l'as					▲	□	■	●

Notez bien :

- Le travail des verbes comme pour tout autre concept de grammaire doit se faire brièvement en enseignement et pratique isolée, mais **majoritairement** en application des connaissances en contexte, durant des projets d'écriture signifiants pour l'élève.
- La recherche démontre que les 25 verbes suivants sont ceux qui se présentent le plus souvent à l'écrit : *être, avoir, faire, aller, dire, voir, savoir, vouloir, venir, prendre, pouvoir, falloir, arriver, croire, mettre, passer, devoir, parler, trouver, donner, tenir, comprendre, partir, connaître, demander*. Nous y avons ajouté deux verbes modèles : *aimer* et *finir*. Il faudra donc accorder une attention particulièrement à ces verbes ainsi qu'à ceux qui surgissent souvent dans les productions écrites des élèves.
- Il faut faire découvrir aux élèves que tous les verbes conjugués aux temps simples se terminent comme suit :
 - à la première personne du singulier (je) : S - E - X - AI
 - à la deuxième personne du singulier (tu) : S - X
 - à la troisième personne du singulier (il, elle, on, nom commun au singulier) : C - A - D - E - T
 - à la première personne du pluriel (nous) : ONS (sauf sommes)
 - à la deuxième personne du pluriel (vous) : EZ (sauf êtes, dites, faites)
 - à la troisième personne du pluriel (ils, elles, nom commun au pluriel) : ENT - ONT

Les terminaisons possibles du participe passé sont : S - U - I - T - É - E

- Enseigner la règle suivante : Lorsque 2 verbes se suivent, le dernier se met à l'infinitif, si le 1^{er} verbe n'est pas un auxiliaire (avoir ou être ou un verbe d'état).
- Quand un verbe modèle est enseigné, tels les verbes aimer (1^{er} groupe) et finir (2^e groupe), on peut raisonnablement s'attendre à ce que les élèves accordent les autres verbes du même groupe de la même façon. Il s'agit de démontrer le principe et le transfert de connaissances qui peut se faire. Les terminaisons devraient être appropriées même si le radical contient encore des fautes.
- En enseignant le verbe avoir, mettre en évidence les expressions avec avoir telles que :
 - avoir... faim
 - soif
 - froid
 - chaud
 - hâte de
 - envie de
 - peur
 - ___ ans

et souligner que le verbe finir s'utilise avec le verbe avoir (J'ai fini !), bien qu'il sera vu en 3^e année, on veut éviter la fossilisation de la mauvaise version (Je suis fini !) dès la 1^{re} année.

Voir aussi le tableau des verbes à la page 131	1	2	3	4	5	6	7	8
RECONNAÎTRE, NOMMER ET APPLIQUER : Recours aux finales des verbes								
Les verbes être et avoir au présent de l'indicatif	□	■	●	●	●	●		
Les verbes faire, aller et aimer au présent de l'indicatif et les verbes être, avoir, faire, aller, aimer au passé composé	▲	□	■	●	●	●		
Les verbes dire, voir, savoir et finir au présent de l'indicatif Et au passé composé et les verbes, être, avoir, faire, aller, aimer, dire, voir, savoir, finir au futur simple de l'indicatif		▲	□	■	●	●	●	
Les verbes vouloir, venir et prendre au présent, au passé composé et au futur simple, ainsi que les 12 verbes les plus fréquents (être, avoir, faire, aller, aimer, dire, voir, savoir, finir, vouloir, venir, prendre) à l'impératif présent et à l'imparfait			▲	□	■	●	●	●
Les verbes pouvoir, falloir et arriver au présent, au passé composé, au futur simple, à l'impératif présent (sauf pouvoir et falloir) et à l'imparfait ainsi que les 15 verbes les plus fréquents (être, avoir, faire, aller, aimer, dire, voir, savoir, finir, vouloir, venir, prendre, pouvoir, falloir et arriver) à l'indicatif conditionnel présent				▲	□	■	●	●
Les verbes croire, mettre, passer et devoir au présent, au passé composé, au futur simple, à l'impératif présent, à l'imparfait et à l'indicatif conditionnel présent ainsi que les 19 verbes les plus fréquents (être, avoir, faire, aller, aimer, dire, voir, savoir, finir, vouloir, venir, prendre, pouvoir, falloir, arriver, croire, mettre, passer, devoir) au subjonctif présent					▲	□	■	●
Les verbes parler, trouver, donner et tenir au présent, au passé composé, au futur simple, à l'impératif présent, à l'imparfait, à l'indicatif conditionnel présent et au subjonctif présent ainsi que les 23 verbes les plus fréquents (être, avoir, faire, aller, aimer, dire, voir, savoir, finir, vouloir, venir, prendre, pouvoir, falloir, arriver, croire, mettre, passer, devoir, parler, trouver, donner et tenir) au passé simple de l'indicatif						▲	□	■
Les verbes comprendre, partir, connaître et demander au présent, au passé composé, au futur simple, à l'impératif présent, à l'imparfait, à l'indicatif conditionnel présent, au subjonctif présent et au passé simple de l'indicatif ainsi que les 27 verbes les plus fréquents (être, avoir, faire, aller, aimer, dire, voir, savoir, finir, vouloir, venir, prendre, pouvoir, falloir, arriver, croire, mettre, passer, devoir, parler, trouver, donner, tenir, comprendre, partir, connaître et demander) à l'indicatif plus-que-parfait							▲	□
Les verbes pronominaux (voir le tableau en page 133)				▲	□	■	●	●

	1	2	3	4	5	6	7	8
APPLIQUER : L'accord des participes passés, s'il y a lieu								
Le participe passé sans auxiliaire			▲	□	■	●	●	●
Le participe passé conjugué avec être			▲	□	■	●	●	●
Le participe passé conjugué avec paraître, devenir, rester, sembler				▲	□	■	●	●
Le participe passé conjugué avec avoir sans complément direct ou avec complément direct après le verbe				▲	□	■	●	●
Le participe passé conjugué avec avoir ayant le complément direct avant le verbe (Réviser la façon de trouver le complément direct vu en 4 ^e année)				▲	□	■	●	●

27 verbes par niveau scolaire	Indicatif présent	Indicatif passé composé	Indicatif futur simple	Impératif présent	Indicatif imparfait	Ind. conditionnel présent	Subjonctif présent	Indicatif passé simple	Ind. plus-que-parfait
être	1	2	3	4	4	5	6	7	8
avoir	1	2	3	4	4	5	6	7	8
faire	2	2	3	4	4	5	6	7	8
aller	2	2 (être)	3	4	4	5	6	7	8
aimer	2	2	3	4	4	5	6	7	8
dire	3	3	3	4	4	5	6	7	8
voir	3	3	3	4	4	5	6	7	8
savoir	3	3	3	4	4	5	6	7	8
finir	3	3	3	4	4	5	6	7	8
vouloir	4	4	4	4	4	5	6	7	8
venir	4	4 (être)	4	4	4	5	6	7	8
prendre	4	4	4	4	4	5	6	7	8
pouvoir	5	5	5		5	5	6	7	8
falloir	5	5	5		5	5	6	7	8
arriver	5	5 (être)	5	5	5	5	6	7	8
croire	6	6	6	6	6	6	6	7	8
mettre	6	6	6	6	6	6	6	7	8
passer	6	6	6	6	6	6	6	7	8
devoir	6	6	6	6	6	6	6	7	8
parler	7	7	7	7	7	7	7	7	8
trouver	7	7	7	7	7	7	7	7	8
donner	7	7	7	7	7	7	7	7	8
tenir	7	7	7	7	7	7	7	7	8
comprendre	8	8	8	8	8	8	8	8	8
partir	8	8 (être)	8	8	8	8	8	8	8
connaître	8	8	8	8	8	8	8	8	8
demander	8	8	8	8	8	8	8	8	8

Les verbes pronominaux

Voici des suggestions de verbes pour travailler les verbes pronominaux. Ceux-ci sont essentiellement pronominaux, car ils ne peuvent pas se conjuguer sans un pronom personnel. Il y a aussi des verbes qui sont accidentellement pronominaux, c'est-à-dire qu'ils peuvent se trouver à la forme normale (*Il amuse la foule.*) et parfois à la forme pronominale pour décrire une action que l'on porte sur soi-même (*Il s'amuse beaucoup avec ce yo-yo.*) ou une action réciproque (*Ils s'amusent en jouant au ping-pong.*)

Il est possible de trouver de l'information supplémentaire dans la Grammaire de base, comme ressource de la salle de classe.

5 ^e année	6 ^e année
s'absenter, s'accouder, s'aventurer	s'agenouiller
se bagarrer, se blottir	
	se chamailler
s'écrier, s'écrouler, s'efforcer, s'emparer, s'en aller, s'enfuir, s'entraider, s'envoler, s'évader, s'exclamer	s'époumoner, s'évanouir, s'évaporer
se fier	
	se gargariser
se lamenter	
se moquer	
	se pavaner, se prélasser
se rebeller	se raviser, se recroqueviller
se souvenir	se soucier
	se trémousser
7 ^e année	8 ^e année
s'accroupir, s'acharner	s'adonner, s'affairer, s'assoupir
se démener	se désister
s'élancer, s'éprendre de, s'empresser, s'esclaffer	s'évertuer
se méfier	se méprendre, se morfondre
	se pâmer
se réfugier, se repentir	
	se tapir

	1	2	3	4	5	6	7	8
RECONNAÎTRE, NOMMER ET APPLIQUER : Grammaire de la phrase								
Les formes de la phrase :								
Forme active ex. : La vache rumine dans le champ.	□	■	●	●	●			
Forme passive ex. : Le poulet est cuit par le chef.				▲	□	■	●	●
Forme positive ex. : Il chante toute la journée.	□	■	●	●	●			
Forme négative ex. : Il ne mange pas ses petits pois.	▲	▲	□	■	●	●	●	
Forme emphatique ex. : C'est lui que je veux filmer.					▲	□	■	●
Forme neutre ex. : Je veux filmer ce renard.					▲	□	■	●
Types de phrases :								
Phrase déclarative	□	■	●	●	●			
Phrase interrogative	▲	□	■	●	●	●		
Phrase impérative		▲	□	■	●	●	●	
Phrase exclamative	▲	□	■	●	●	●		
Phrase de base	▲	▲	□	■	●	●	●	
Phrases complexes :								
Phrase coordonnée				▲	□	■	●	●
Phrases juxtaposée							▲	□
Phrase matrice /subordonnée relative					▲	□	■	●
Phrase matrice/subordonnée circonstancielle						▲	□	■
Phrase matrice/subordonnée complétive							▲	□

	1	2	3	4	5	6	7	8
RECONNAÎTRE, NOMMER ET APPLIQUER : Fonctions syntaxiques								
Sujet (S)		▲	□	■	●	●	●	
Complément du verbe - direct (CD)			▲	□	■	●	●	●
Complément du verbe - indirect (CI)			▲	□	■	●	●	●
Complément de phrase (GCP)		▲	□	■	●	●	●	
Complément du nom					▲	□	■	●
Complément du pronom						▲	□	■
Complément de l'adjectif						▲	□	■
Complément du verbe impersonnel							▲	□
Complément de l'adverbe							▲	□
Modificateur					▲	□	■	●
Attribut du sujet		▲	□	■	●	●	●	●

	1	2	3	4	5	6	7	8
RECONNAÎTRE, NOMMER ET APPLIQUER : Grammaire de la phrase								
PONCTUATION								
Majuscule en début de phrase et point à la fin	□	■	●	●	●			
Point d'interrogation	▲	□	■	●	●	●		
Virgule dans les énumérations		▲	□	■	●	●	●	
Virgule en apposition			▲	▲	□	■	●	●
Virgule après un complément de phrase commençant la phrase			▲	□	■	●	●	●
Point d'exclamation	▲	□	■	●	●	●		
Deux points		▲	□	■	●	●	●	
Guillemets pour les discours rapportés				▲	□	■	●	●
Tirets pour les discours rapportés				▲	□	■	●	●
Points de suspension			▲	□	■	●	●	●

	1	2	3	4	5	6	7	8
RECONNAÎTRE, NOMMER ET APPLIQUER : Grammaire de la phrase								
MANIPULATIONS SYNTAXIQUES (voir les exemples en pages 137-138)								
Addition	▲	□	■	●	●	●		
Effacement	▲	□	■	●	●	●		
Déplacement			▲	□	■	●	●	●
Détachement				▲	□	■	●	●
Remplacement		▲	□	■	●	●	●	
Pronominalisation		▲	□	■	●	●	●	
Nominalisation					▲	□	■	●
Dédoubllement		▲	□	■	●	●	●	
Réduction						▲	□	■
Relativisation					▲	□	■	●
Passivation					▲	□	■	●

	1	2	3	4	5	6	7	8
RECONNAÎTRE, NOMMER ET APPLIQUER : Grammaire du texte								
Titre et sous-titres	▲	□	■	●	●	●	●	●
Introduction, développement, conclusion (milieu)	▲	□	■	●	●	●	●	●
Découpage en paragraphes			▲	□	■	●	●	●
Présence de mots substitués : pronoms, autres noms, groupe du nom, expressions (voir les tableaux précédents de cette sections)	▲	□	■	●	●	●	●	●
Recours aux marqueurs de relation (voir le tableau ci-dessous)	□	■	●	●	●	●	●	●
Concordance des temps du verbe dans la phrase				▲	▲	□	■	●
Concordance des temps du verbe dans le texte					▲	▲	□	■
Progression des événements selon l'ordre chronologique	□	■	●	●	●	●	●	●
Agencement des arguments selon un ordre logique			▲	▲	▲	□	■	●

Tableau des marqueurs de relation

Liens	Marqueurs de relation	1	2	3	4	5	6	7	8
Addition	Et, aussi	□	■	●	●	●			
	de plus, et puis	▲	□	■	●	●	●		
	Également, de même			▲	□	■	●	●	●
	Sans compter que				▲	□	■	●	●
	D'une part...d'autre part...					▲	□	■	●
Cause	Car	▲	□	■	●	●	●		
	Parce que, puisque		▲	□	■	●	●	●	
	Étant donné que, vu que			▲	□	■	●	●	●
	D'autant plus que, en effet, comme						▲	□	■
But	Afin que, dans le but de, pour que		▲	□	■	●	●	●	●
	De sorte que			▲	□	■	●	●	●
	De manière à ce que, de peur que					▲	□	■	●
	De façon que, à ce que, de crainte que						▲	□	■
Comparaison	Comme	□	■	●	●	●			
	plus... que, moins... que	▲	□	■	●	●	●		
	Ainsi que, autant... que, mieux que				▲	□	■	●	●
	De même que, tel que, plutôt que					▲	□	■	●
Condition ou supposition	Si	□	■	●	●	●			
	À condition que			▲	□	■	●	●	●
	Au cas où, à moins que, même si, quand				▲	□	■	●	●
	Pourvu que, tandis que					▲	□	■	●
	Plutôt que, alors que						▲	□	■
Concession, restriction ou opposition	Mais	▲	□	■	●	●	●		
	Cependant, par contre, seulement, sinon, au moins		▲	□	■	●	●	●	
	Toutefois, pourtant, sauf si, bien que, même si			▲	□	■	●	●	●
	Malgré, sauf que, du moins				▲	□	■	●	●
Conclusion ou conséquence	Par ailleurs, autrement, excepté							▲	□
	Donc	▲	□	■	●	●	●		
	Alors, en bref, finalement		▲	□	■	●	●	●	
	Pour conclure, c'est pourquoi, voilà pourquoi			▲	□	■	●	●	●
Explication	Or, par conséquent, si bien que, ainsi				▲	□	■	●	●
	À tel point que, de sorte que, tant et si bien que						▲	□	■
	Car, par exemple		▲	□	■	●	●	●	
	C'est-à-dire, à titre d'exemple						▲	□	■
Introduction	D'abord,	▲	□	■	●	●	●		
	Tout d'abord, premièrement		▲	□	■	●	●	●	
	En premier lieu			▲	□	■	●	●	●
	D'abord, ensuite, après, enfin	▲	□	■	●	●	●		
Séquence	Premièrement, deuxièmement, troisièmement; en haut, en bas		▲	□	■	●	●	●	
	Tout d'abord, ensuite, finalement; Au départ, après, par la suite, enfin			▲	□	■	●	●	●
	Tout près, un peu plus loin, au fond				▲	□	■	●	●
Temps	Ensuite, quand	▲	□	■	●	●	●		
	Alors, avant que, puis, pendant que, depuis que		▲	□	■	●	●	●	
	Aussitôt que, dès que, après que, enfin			▲	□	■	●	●	●
	À mesure que, au fur et à mesure que,				▲	□	■	●	●
	Aussi longtemps que, tant que						▲	□	■

Les manipulations syntaxiques sont des transformations que l'on fait subir à un mot, à un groupe de mots ou à une phrase.

Par exemple, on pourrait transformer la phrase de base suivante :

Mon cousin Guillaume joue de la guitare tous les jeudis.

1. en ajoutant des éléments **L'ADDITION**

Ex. : Mon **cher** cousin Guillaume joue de la guitare **classique** tous les jeudis.

2. en déplaçant des éléments **LE DÉPLACEMENT**

Ex. : **Tous les jeudis**, mon cousin Guillaume joue de la guitare.

3. en effaçant des éléments **L'EFFACEMENT**

Ex. : Mon cousin joue de la guitare.

4. en remplacement des éléments **LE REMPLACEMENT**

Ex. : Il joue de la **flûte** tous les jeudis.

5. en détachant des éléments **LE DÉTACHEMENT**

Ex. : Mon cousin, **Guillaume**, joue de la guitare tous les jeudis.

6. en utilisant la pronominalisation **LA PRONOMINALISATION**

Ex. : **Il** joue de la guitare tous les jeudis.

7. en utilisant le dédoublement **LE DÉDOUBLEMENT**

Mon cousin Guillaume joue de la guitare **tous les jeudis**.

Ex. : Mon cousin Guillaume joue de la guitare ET CELA SE PASSE **tous les jeudis**.

L'enseignant explique une leçon **à ses élèves**.

L'enseignant explique une leçon ~~ET CELA SE PASSE~~ **à ses élèves**.

On pourrait transformer la phrase suivante :

Les personnes responsables seront convoquées à la réunion.

8. en utilisant la nominalisation **LA NOMINALISATION**

Ex. : **Les responsables** seront convoqués à la réunion.

On pourrait transformer la phrase suivante :

Sophie **préfère** les pommes et les bananes, Marie-Hélène **préfère** les oranges et les prunes.

9. en utilisant la réduction **LA RÉDUCTION**

Ex. : Sophie **préfère** les pommes et les bananes, Marie-Hélène, les oranges et les prunes.

On pourrait transformer les phrases suivantes :

Le directeur de l'opéra présente **la cantatrice**.

Je préfère **cette cantatrice**.

10. en utilisant la relativisation **LA RELATIVISATION**

Ex. : Le directeur de l'opéra présente la cantatrice **que** je préfère.

On pourrait transformer la phrase suivante :

Ex. : Le directeur de l'opéra présente **la cantatrice**.

11. en utilisant la passivation **LA PASSIVATION**

Ex. : La cantatrice est présentée par le directeur de l'opéra.

(Source : Chantal Deschamps, conseillère pédagogique, Hudson, Québec)

Glossaire

APPRENTISSAGE COOPÉRATIF : forme d'apprentissage basée sur l'interdépendance et l'entraide de personnes regroupées en équipes et centrées sur l'atteinte de buts communs.

ARGUMENT : preuve logique basée sur des exemples, des faits, des citations.

AUTOÉVALUATION : forme d'évaluation effectuée par l'élève à partir de critères précis.

CERCLE MAGIQUE : technique issue de PRODAS (Programme de développement affectif et social) où les personnes placées en cercle s'expriment à tour de rôle et sont accueillies avec écoute et respect.

COÉVALUATION : forme d'évaluation effectuée conjointement par deux élèves ou par l'enseignante et l'élève après une concertation relative aux critères appliqués.

COMPARAISON : figures de rhétorique associant deux groupes d'éléments à l'aide du mot « comme » ou de ses synonymes.

CONSCIENCE DE L'ÉCRIT : sensibilisation aux fonctions de l'écriture et de la lecture à travers une approche axée sur le développement.

DYADES : regroupement de deux personnes travaillant en équipe.

ÉBAUCHE : brouillon d'un texte.

DIFFÉRENCIATION : enseignement adapté aux différents rythmes et styles d'apprentissage.

ENTREVUE : modalité de rencontre entre au moins deux personnes au cours de laquelle l'une pose des questions à l'autre à propos de ses lectures ou de ses écrits.

ÉTAYAGE : traduction de « scaffolding ». Technique de soutien qui consiste à ajuster puis à réduire progressivement son aide en fonction des gains d'autonomie.

ÉVÉNEMENTS PERTURBATEURS : problèmes surgissant dans un récit et qui contribuent à relancer l'intrigue tout en stimulant l'intérêt.

ÉVOCATION : forme de visualisation interne ou de représentation mentale d'une scène issue d'une lecture.

ÉVOLUTION...EN SPIRALE : croissance graduelle en apprentissage assurée par un retour constant sur les éléments déjà vus.

EXPOSÉ : échange univoque, présentation orale d'un sujet précis devant un auditoire.

EXPRESSION IDIOMATIQUE : expression figée, imagée ayant un sens figuré.

GENRE DE TEXTE : catégorie textuelle permettant de classer les écrits selon des caractéristiques formelles (ex. : lettre, texte d'opinion, récit imaginaire, bande dessinée, etc.).

GRIBOUILLIS : coups de crayon qui représentent le premier des stades d'évolution graphique qui coïncide avec la phase du gribouillage dans le dessin.

GRILLE DE VÉRIFICATION : liste d'éléments à considérer et à cocher lorsqu'ils sont présents dans les comportements ou les travaux des élèves..

GROUPE RESTREINT : regroupement de deux à cinq personnes.

HABILETÉ : savoir-faire, compétence.

IMAGE MENTALE : visualisation ou évocation spontanée qui surgit à partir d'un déclencheur.

IMPROVISATION : adaptation spontanée aux circonstances à partir de certaines contraintes.

INTERPRÉTATION : vision cohérente et explicative d'un texte fondée sur des éléments textuels.

JUGEMENT ESTHÉTIQUE : jugement appréciant les qualités littéraires d'un texte (sa beauté, son originalité, sa configuration...) et portant sur « les mots pour le dire ».

LISIBILITÉ : facteur qui témoigne de l'adéquation d'un texte pour un lecteur donné.

MARQUEURS DE RELATION : connecteurs à l'intérieur des phrases et entre les phrases.

MÉTAPHORE : comparaison sans la présence du mot « comme ».

MODELAGE : adoption d'une attitude ou d'un comportement que l'on désire induire chez l'autre, forme d'imprégnation.

MOTS SUBSTITUTS : mots qui remplacent un nom (pronoms, autres noms, expressions...).

ORDRE CHRONOLOGIQUE : séquence temporelle des événements.

ORGANISATEURS GRAPHIQUES : schémas, graphiques, diagrammes... destinés à favoriser la compréhension et la rétention d'informations en lecture ou l'élaboration de la structure d'un texte en écriture ou en communication orale.

OUTILS RÉFÉRENTIELS : fichier orthographique, affiche aide-mémoire, tableaux de conjugaison, grammaire et dictionnaires.

PRÉDICTION : forme d'anticipation fondée sur des indices textuels.

PRÉSENTATION : forme brève servant d'introduction à un exposé ou à un spectacle ou encore démonstration succincte liée à des éléments d'un projet complété.

REDONDANCE : répétition conceptuelle textuelle qui ramène la même information sous une autre forme.

REGISTRE DE LANGUE : niveau de langue adapté à une situation de communication informelle ou formelle.

RÉTROACTION : réactions formulées à la suite d'une communication orale ou écrite.

SITUATION FINALE : fin, point d'arrivée ou dénouement dans un récit, après la résolution du problème.

SITUATION INITIALE : début, point de départ d'un récit.

STRATÉGIE : connaissance « dynamique » et non pas statique recoupant un « comment faire ».

SURVOL : technique en lecture qui permet un balayage très rapide d'un texte pour y détecter certains éléments.

TABLEAU EN T (ou carte en T) : Deux listes côte-à-côte en vue de les comparer ou d'y associer des éléments un à un. Par exemple, liste des points à observer (ce qu'on voit) et, parallèlement, liste des points ou expressions verbales (ce qu'on entend) pour développer une habileté sociale, en coopération.

TEXTE : toute forme de représentation écrite, visuelle ou auditive de laquelle on peut retirer du sens.

TEXTE D'USAGE COURANT : texte utilitaire ou écrit fonctionnel (compte rendu, article de journal, recette culinaire, règlements d'un concours...).

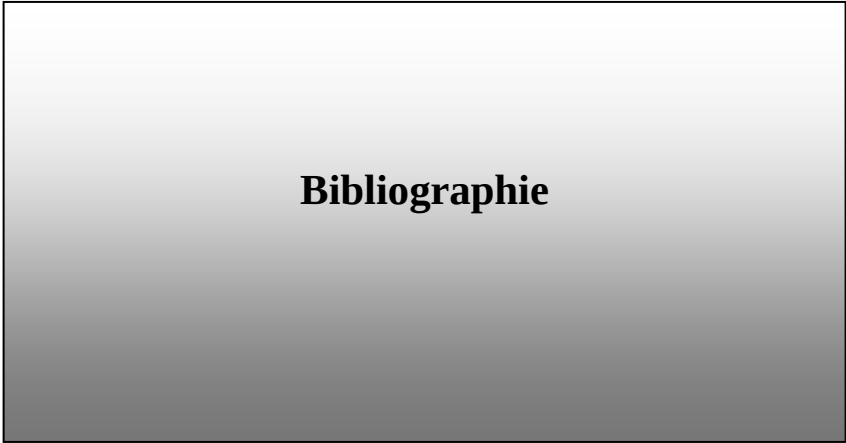
TEXTE LITTÉRAIRE : texte de fiction ou d'imagination figurant sous forme de récit, de poème, de conte, de légende.

TEXTE MENTOR : Livre ou autre texte utilisé comme exemple de bonne écriture. Lors de discussions sur la littérature ou durant les sessions d'écriture par les élèves, ces textes sont lus et relus afin de présenter des modèles.

TYPE DE TEXTE : grande catégorisation qui chapeaute plusieurs genres (ex. : narratif, informatif, poétique ou ludique, incitatif...)

VISUALISATION : représentation mentale visuelle qui peut être guidée à partir des lectures effectuées.

ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT : zone identifiée par Vygotsky et référant à ce qu'il est possible d'accomplir avec aide.



Bibliographie

Ouvrages consultés et ouvrages utiles dans l'application en classe.

Didactique du français

ACPI, *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Nepean, 2004.

BRUN-COSME, Nadine, MONCOMBLE, Gérard/POSLANIEC, Christian, *Dire, lire, écrire*, Milan, Paris, 1993.

CMEC, *Trousse pancanadienne sur la communication orale et les stratégies en lecture et en écriture*, Chenelière, Montréal, 2008.

GIRARD, Nicole, *Lire et écrire au préscolaire*, Mondia Éditeur, Laval, 1989.

GOVERNMENT OF NEWFOUNDLAND AND LABRADOR, Department of Education, *English Language Arts Curriculum K-3*, St. John's, 2001.

JOLIBERT, Josette et al (Groupe de recherche d'Écouen), *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Hachette, Paris, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, *Programme d'études du cours de français - Immersion Maternelle à la 3^e année*, Halifax, 2006.

NIQUET, Gilberte, *Enseigner le français pour qui? Comment?*, Hachette « Éducation », Paris, 1991.

PRÉFONTAINE, Clémence, LEBRUN, Monique et al., *La lecture et l'écriture*, Éditions Logiques, Montréal, 1992.

REUTER, Yves et al., *Les interactions lecture - écriture*, Peter Lang S.A., Neuchâtel, Suisse, 1994.

SAINT-LAURENT, Lise et al., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*, Gaétan Morin Éditeur, Montréal, 1995.

TISSET, Carole et LÉON, Renée, *Enseigner le français à l'école*, Hachette « Éducation », Paris, 1992.

TOCHON, François, *Didactique du français : de la planification à ses organisateurs cognitifs*, ESF, Paris, 1990.

VYGOTSKY, L. S., *Pensée et langage*, trad. de F. Sève, Éditions sociales, Paris, 1985.

Communication orale

BLOOM, L. & LAHEY, M., *Language development and language disorders*. New York, Wiley, 1978.

MASNY, D. et LAJOIE, M. « Le développement langagier et la littératie dans l'éducation préscolaire en milieu minoritaire ». *Éducation et Francophonie XXII*(3) 1994.

PERRENOUD, Philippe, WIRTHNER, Martine et al., *Parole étouffée, parole libérée*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse, 1991.

SIMONPOLI, Jean-François, *Conversation enfantine*, Hachette, « Pédagogie pour demain », Paris, 1991.

TOCHON, François V. Et DRUC, Isabelle C., *Oral et intégration des discours*, C.R.P. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 1992.

VIGNOLA, Marie-Josée La correction des erreurs à l'oral : un des défis de l'immersion française,

Le journal de l'IMMERSION Journal, Vol.18 Octobre 1994

Lecture

BEDOUE, Michèle et CUISINIEZ, Frédérique, *Lire : soyez rapide et efficace*, ESF, Paris, 1994.

BOMBARDIER, H. et ELOURDES, P., *L'extrait, outil de découvertes; le livre au cœur des apprentissages*, Chenelière/Didactique, Montréal, 2002.

BOYER, Christian, *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Graficor, Boucherville, 1993.

CLAY, M. Marie, *Le sondage d'observation en lecture et en écriture*, Chenelière/Didactique, Montréal, 2002.

GIASSON, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1990.

GIASSON, Jocelyne, *La lecture De la théorie à la pratique* Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1995.

GIASSON, Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, Gaëtan Morin Éditeur, Montréal, 2000.

JOLIBERT, Josette et al. (Groupe de recherche d'Écouen), *Former des enfants lecteurs de textes* tome 2, Hachette « Écoles », Paris, 1991.

KARTCHNER CLARK, Sarah, *Stratégies gagnantes en lecture 6 à 8 ans*, Montréal, Chenelière, 2008.

MAGA, Jean-Jacques, *Le défi lecture*, Chronique Sociale, Lyon, 1994.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Stratégie de lecture au primaire Rapport de la table ronde des experts en lecture*, Toronto, 2003.

NADON, Yves, *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*, Chenelière/Didactique, Montréal, 2002.

ROUTMAN, Regie, *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007.

SAINT-JACQUES, Denis, *L'acte de lecture*, Nuit Blanche « Littérature », Québec, 1994.

STANKÉ, Brigitte, *L'apprenti lecteur*, Chenelière, Montréal, 2001.

THÉRIAULT, Jacqueline, *J'apprends à lire...aidez-moi !*, Éditions Logiques, Montréal, 1995.

THOMPSON, Lois (Adaptation : Léo-James Lévesque), *La lecture guidée*, Montréal, 2008.

Littérature/Linguistique textuelle

- ADAM, Jean-Michel, *Pour lire le poème*, DE BOECK-DUCULOT, Bruxelles, 1992.
- ADAM, Jean-Michel, *Langue et littérature*, Hachette, « Références », Paris, 1991.
- ADAM, Jean-Michel, *Les textes : types et prototypes*, Nathan Université, Paris, 1992.
- BEAUCHESNE, Yves, *Animer la lecture*, ASTED, Montréal, 1985.
- CAUSSE, Rolande, « L'enfant - lecteur : Tout pour faire aimer les livres » revue Autrement, no. 97, mars 1988.
- CAUSSE, Rolande, *Guide des meilleurs livres pour enfants*, Calmann-Lévy, Paris, 1986.
- DEMERS, Dominique, *La bibliothèque des enfants*, Le Jour, Montréal, 1990.
- DUMORTIER Jean-Louis et PLAZANET Fr., *Pour lire le récit*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1989.
- FALARDEAU, Mira, *La bande dessinée au Québec*, Boréal Express, Montréal, 1994.
- GILLES, Philippe, *Le roman*, Seuil, Paris, 1996.
- GOLDENSTEIN, Jean-Pierre, *Pour lire un roman*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1988.
- MADORE, Edith, *La littérature pour la jeunesse au Québec*, Boréal Express, Montréal, 1994.
- POSLANIEC, Christian, *De la lecture à la littérature*, Éd. Du Sorbier, Paris, 1992.
- RAIMOND Michel, *Le roman*, Armand Colin, Paris, 1989.
- REUTER, Yves, *Introduction à l'analyse du roman*, Dunod 2^e édition, Paris, 1996.
- STOECKLÉ, Rémy, *Activités à partir de l'album de fiction*, L'école, Paris, 1994.
- TAUVERON, Catherine, *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1995.

Écriture

- BONIFACE, Claire, *Les ateliers d'écriture*, RETZ, « Pédagogie », Paris, 1992.
- BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul, RAYMOND, Patricia, *La production de textes*, Éditions Logiques, Montréal, 1995.
- CALKINS, Lucy, *The Art of Teaching Writing*, Heinemann, Portsmouth, 1994.
- DUCHESNE, Alain et LEGUAY, Thierry, *Petite fabrique de littérature*, Magnard, Paris, 1993.
- GAUDREAU, Andrée, *Émergence de l'écrit*, Montréal, Chenelière Éducation, 2004.
- Groupe DIEPE, *Savoir écrire au secondaire*, De Boeck, Bruxelles/Montréal, 1995.

JOLIBERT Josette et al (Groupe de recherche d'Écouen), *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette, Paris, 1988.

LYSTER, R. La négociation de la forme : la suite...mais pas la fin, *La revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 55, no 3, mars 1999.

NADON, Yves, *Écrire au primaire*, Chenelière, Montréal, 2007.

PERRAUDEAU, Michel, *Les ateliers d'écriture à l'école primaire*, Albin Michel, Toulouse, 1994.

REUTER, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris, 1996.

ROUTMAN, Regie, *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*, Chenelière Éducation, Montréal, 2010.

SPANDEL, V., *Ma trousse d'écriture Guide d'exploitation pédagogique 1 à 6*, Chenelière, Montréal, 2007.

VONABURG, Elizabeth, *Comment écrire des histoires*, La lignée, Beloeil, 1986.

ZAMEL, V. Recent Research on Writing Pedagogy, *TESOL Quarterly*, Vol. 21, 1987.

Connaissances en écriture

CHARTRAND, Suzanne et al., *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Éditions Logiques, Montréal, 1996.

COMBETTES, B., *Pour une grammaire textuelle*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1988.

GENEVAY, Eric, *Ouvrir la grammaire*, De la Chenelière, Montréal, 1994.

LEFEBVRE, Reine et L'Italien, Claire, *Le petit lexique pour réussir ses productions écrites*, Éd. françaises, « Réussite », Paris, 1994.

ROUSSELLE, Louise, ROY, Louise et BLAIN, Raymond, *Grammaire visuelle pour la révision de texte*, C.E.C., Montréal, 1994.

Évaluation

BARLOW, Michel, *L'évaluation scolaire*, Chronique Sociale, Lyon, 1992.

BERGER, Marie-Josée, *Construire la réussite : L'évaluation, comme outil d'évaluation*, De la Chenelière, Montréal, 1994.

BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul, RAYMOND, Patricia, *Évaluer le savoir-lire* Éditions Logiques, Montréal, 1994.

CAMEF (Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation), *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française quatrième à sixième année*. Halifax, 2004.

CLAY, Marie M. Le sondage d'observation en lecture-écriture, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 2003.

- DAVIES, Anne, *L'évaluation en cours d'apprentissage*, Chenelière, Montréal, 2007.
- DOYON, Cyril et JUNEAU, Raynald, *L'évaluation des apprentissages*, Beauchemin, Montréal, 1991.
- ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA, *Normes manitobaines de performance en français langue première : troisième année*, Saskatoon, 1997.
- GIRARD, Luc, McLEAN, Eric et MORISSETTE, Dominique, *Supervision pédagogique et réussite scolaire*, Gaëtan Morin Éditeur, Montréal, 1992.
- Groupe EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette « Pédagogie pour demain », Paris, 1991.
- MENB, *Excellence en éducation : L'école primaire*, Fredericton, N.-B., 1995.
- MEQ, *Éléments de docimologie, fascicule 4. L'évaluation sommative*, Les Publications du Québec, Québec, 1988.
- MEQ, *Éléments de docimologie, L'évaluation formative*, Les Publications du Québec, Québec, 1988.
- MEQ, *Éléments de docimologie, L'évaluation pédagogique : une démarche, un lexique*, Les Publications du Québec, Québec, 1988.
- MORISSETTE, Dominique et GINGRAS, Maurice, *Enseigner des attitudes*, De Broeck-Wesmael, 5^e tirage, Bruxelles, 1994.
- MORISSETTE, Dominique, *L'Évaluation sommative*, E.R.P.I., Montréal, 1996.
- MENB, *La mission de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick*, Fredericton, N.-B., 1993.
- PAQUETTE, Claude et al., *Des pratiques évaluatives*, Éditions NHP, Victoriaville, 1984.
- SCALLON, Gérard, *L'évaluation formative des apprentissages*, Presses de l'Université Laval, Québec, 1988.
- TOUSIGNANT, Robert et MORRISSETTE, Dominique, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* 2^e édition, Gaëtan Morin Éditeur, Montréal, 1990.
- VESLIN, Odile et VESLIN, Jean, *Corriger des copies, Évaluer pour former*, Hachette « Pédagogies pour demain », Paris, 1992.

Pédagogie générale

- ANGERS, Pierre et BOUCHARD, Colette, *L'animation de la vie de classe*, Bellarmin, Montréal, 1993.
- ANGERS, Pierre et BOUCHARD, Colette, *Genèse d'une recherche sur l'art d'apprendre*, Bellarmin, Montréal, 1995.
- ARTAUD, Gérard, *L'intervention éducative*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1989.
- AUGER, Marie-Thérèse et BOUHARLAT, Christiane, *Élèves « difficiles », profs en difficulté*, Chroniques Sociales, Lyon, 1995.
- BARTH, Marti-Britt, *Le savoir en construction*, Retz, Paris, 1993.

- BÉGIN, Christian, *Devenir efficace dans ses études*, Éd. Beauchemin « Agora », Montréal, 1992.
- BUSQUE, Laurier et HERRY, Yves, *Le centre d'investigation; du jeu à l'expérience*, Presses de l'Université d'Ottawa, 1992.
- CAMEF (<http://camet-camef.ca/default.asp?mn=1.62.67.73>)
- CAOUETTE, Charles E., *Si on parlait d'éducation...*, V.L.B., Montréal, 1994.
- CARON, Jacqueline, *Quand revient septembre volume 1*, Éditions de la Chenelière, Montréal, 1994.
- CARON, Jacqueline, *Quand revient septembre volume 2*, Éditions de la Chenelière, Montréal, 1997.
- D'HAINAUT, Louis, *Des fins aux objectifs en éducation*, Labor, « Éducation », Bruxelles, 1988.
- DOYON, Cyril et Juneau, Raynald, *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, Éditions Beauchemin « Agora », Montréal, 1991.
- FEESO, *Partons de la base : les années de transition. Un nouveau pédagogie*, Toronto : Services éducatifs de la FEESO, 1992.
- GARDNER, Howard, *Les intelligences multiples*, Retz « Psychologie », Paris, 1996.
- HOHL, Janine et MARTON- MARCEAU, Françoise, *L'éducation sort de la bouche des enfants*, Saint-Martin, Montréal, 1988.
- HOUSSAYE, Jean, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris, 1993.
- LAMARCHE, Claude, *Gérer l'éternel triangle*, Éd. Beauchemin « Agora », Montréal, 1994.
- MARZANO, R. et PICKERING, D. (Traduction libre), *A Different of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*, ASCD, 1992.
- MEIRIEU, Philippe, *Entre le dire et le faire*, ESF, Paris, 1995.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'Î.-P.-É. *Une philosophie d'éducation publique pour les écoles de l'Île-du-Prince-Édouard*, 1989.
- MORISSETTE, R. *Accompagner la construction des savoirs*, Chenelière, Montréal, 2002.
- NAULT, Thérèse, *L'enseignement et la gestion de classe*, Éd. Beauchemin « Agora », Montréal, 1994.
- PALLASCIO, Richard, JULIEN, Louise et GOSSELIN, Gabriel, *L'école alternative, un projet d'avenir*, Éd. Beauchemin « Agora », Montréal, 1996.
- PALLASCIO, Richard et LEBLANC, Daniel, *Apprendre différemment*, Agence d'Arc, Montréal, 1990.
- PAQUETTE, Claude, *Une pédagogie ouverte et interactive (tomes 1 et 2)*, Québec-Amérique, «Auto-développement », Montréal, 1992.
- PERRENOUD, Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, Paris, 1996.
- PERRENOUD, Philippe, *La pédagogie à l'école des différences*, ESF, Paris, 1995.
- PERRENOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris, 1991.

PROULX, Jean, *Enseigner mieux*, Éd. Du Cégep, Trois-Rivières, 1993.

PRZESMYCKI, Halina, *Pédagogie différenciée*, Hachette « Éducation », Paris, 1991.

ROD, Peterson, CLARKE, Cynthia et COOKE, Sharron, *Innovations Sciences, niveau 2, Introduction, guide d'enseignement*, Éditions de la Chenelière, Montréal, 1995.

SAINT-ONGE, Michel, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* Éd. Beauchemin, « Agora », Montréal, 1993.

SCHWARTZ Susan et POLLISHUKE, M., *Construire une classe axée sur l'enfant*, Éd. de la Chenelière, Montréal, 1992.

TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique*, Éditions Logiques, Montréal, 1992.

DELORS, Jacques, *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Odile - Jacob/UNESCO, Paris, 1996.

VIAU, Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, E.R.P.I. Montréal, 1994.

Techniques d'animation

ADAMS, Linda, *Communication efficace*, Jour « Actualisation », Montréal, 1993.

ALBERT, Robert, E. Et EMMONS, Michael L., *S'affirmer, savoir prendre sa place*, Jour « Actualisation », Montréal, 1992.

BOISVERT, Daniel, COSSETTE, François et POISSON, Michel, *Animation des groupes : pour une participation optimale (tome 1)*, Agence d'Arc, Montréal, 1991.

BONAMI, Michel et GRANT, Michèle, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement*, De Boeck Université, « Pédagogie en développement » et « Perspectives en éducation », Bruxelles, 1996.

CHAMBERLAND, Gilles, LAVOIE, Louise et MARQUIS, Danielle, *20 formules pédagogiques*, P.U.Q., Montréal, 1995.

CROS, Françoise et ADAMCZEWSKI, *L'innovation en éducation et en formation*, De Boeck Université, « Pédagogie en développement » et « Perspectives en éducation », Bruxelles, 1996.

DEVELAY, Michel, *Peut-on former les enseignants?*, E.S.F. « Pédagogies », Paris, 1994.

FREINET, Célestin, *Œuvres complètes (2 tomes)*, Seuil, Paris, 1994.

GILLET, Pierre, *Construire la formation*, E.S.F. « Pédagogies », Paris, 1992.

GIRARD, Luc, MCLEAN, Eric et MORISSETTE, Dominique, *Supervision pédagogique et réussite scolaire*, Gaëtan-Morin Éditeur, 1992.

GORDON, Thomas, *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants*, Jour « Actualisation », Montréal, 1990.

GORDON, Thomas, *Leaders efficaces. Communication et performance en équipe*, Jour « Actualisation », Montréal, 1995.

JONNAERT, Philippe, *De l'intention au projet*, De Boeck Université, « Pédagogie en développement » et « Perspectives en éducation », Bruxelles, 1993.

KOUZES, Jim et POSNER, Barry, *Le défi du leadership*, Afnor, Paris, 1991.

MACCIO, Charles, *Animation des groupes*, Chroniques Sociales, Lyon, 1991.

MACCIO, Charles, *Autorité, pouvoir, responsabilité*, Chroniques Sociales, Lyon, 1991.

MARTIN, Lyne, *La motivation à apprendre*, CÉCM, Montréal, 1995.

MONGEAU, Pierre et TREMBLAY, Jacques, *Règles et stratégies pour exercer un leadership efficace*, Libre Expression, Montréal, 1988.

MORISSETTE, Dominique, *L'évaluation sommative*, E.R.P.I., Montréal, 1996.

PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Evelyne et PERRENOUD, Philippe, *Former des enseignants professionnels*, De Boeck Université, « Pédagogie en développement » et « Perspectives en éducation », Bruxelles, 1996.

ROUSSEAU, Lina et Chiasson, Robert, *Lire à des enfants et animer la lecture*, guide pour parents et éducateurs, Les Éditions ASTED Inc., Montréal, 2004.

ST-ARNAULD, Yves, *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*, P.U.M., Montréal, 1995.

ST-ARNAULD, Yves, *Les petits groupes : participation et communication*, P.U.M., Montréal, 1991.

www.atelier.on.ca

Coopération

ABRAMI, Philip C. et autres, *L'apprentissage coopératif Théories, méthodes, activités*, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, 1996.

FORTIN, Christine, *Je coopère, je m'amuse*, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 1999.

GAUDET, Denise et autres, *La coopération en salle de classe*, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 1998.

HOWDEN, Jim et KOPIEC, Marguerite, *Ajouter aux compétences*, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 1999.

HOWDEN, Jim et FAURENDEAU, France, *La coopération : un jeu d'enfant*, Chenelière, Montréal, 2005.

HOWDEN, Jim et MARTIN, Huguette, *La coopération au fil des jours*, Chenelière, Montréal, 1997.

HOWDEN, Jim et KOPIEC, Marguerite, *Cultiver la collaboration*, Chenelière Éducation, Montréal, 2001.

HOWDEN, Jim et KOPIEC, Marguerite, *Structurer le succès*, Chenelière Éducation, Montréal, 1998.

PRESSEAU, Anne, *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 2004.

SABOURIN, Martine et autres, *Coopérer pour réussir Préscolaire et 1^{er} cycle*, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 2002.

SABOURIN, Martine et autres, *Coopérer pour réussir 2^e et 3^e cycle*, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 2002.

Littératie

FOUNTAS, Irene et PINNELL, Sue, *Guiding Readers and Writers Grades 3-6*, Heinemann, Portsmouth, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *La littératie au service de l'apprentissage Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*, Toronto, 2004.

PRENOVEAU, J. *Cultiver le goût de lire et d'écrire*, Chenelière, Montréal, 2007.

TREHEARNE, Miriam, *Littératie dès la maternelle*, Thomson Groupe Modulo, Mont-Royal, 2005.

TREHEARNE, Miriam, *Littératie en 1^{re} et 2^e année*, Thomson Groupe Modulo, Mont-Royal, 2006.

TREHEARNE, Miriam, *Littératie de la 3^e à la 6^e année*, Thomson Groupe Modulo, Mont-Royal, 2006.

Annexes

Annexe A - Organismes graphiques proposés (on peut en trouver d'autres dans la Trousse pancanadienne du CMEC, citée en bibliographie).

- A-1 Tableau explicatif
- A-2 La toile sémantique
- A-3 Graphique du récit
- A-4 La roue du récit
- A-5 Texte narratif (Début-milieu-fin)
- A- 6 Le cadre séquentiel
- A-7 La structure narrative
- A-8 La carte du personnage
- A-9 Réaction au texte
- A-10 La carte en T
- A-11 Comparaison - Contraste
- A-12 Comparaison - Contraste/Diagramme de Venn
- A-13 Tableau S - V- A
- A-14 Tableau SONVAM
- A-15 La chaîne/Le cadre séquentiel
- A-16 Tableau de prédictions

Annexe B – Conscience phonologique

Annexe C

- C-1 La fiche d'observation individualisée – Symboles et classification d'erreurs
- C-2 Calcul du niveau de difficulté de texte et pourcentage de précision pour les textes A-K
- C-3 Fiche d'observation individualisée

Annexe D – Échelles d'appréciation en lecture

Annexe E – Échelle d'appréciation en écriture

Annexe F – Les niveaux de compréhension en lecture

Annexe G – Le mur des mots

Annexe H – Listes de mots de vocabulaire

Annexe I – Tableau des lettres

Annexe J – Tableaux récapitulatifs

ANNEXE A

Tableau explicatif

Qu'est-ce qu'une représentation graphique?

Une représentation graphique est un schéma qui illustre les liens entre les idées ou les renseignements provenant d'un texte quelconque (texte oral ou écrit, film, etc.) Ces liens sont illustrés à l'aide de lignes, de flèches ou de formes géométriques. Le type de représentation graphique varie selon la structure du texte. Parmi les représentations graphiques, mentionnons :

La toile sémantique : pour la représentation de concepts ou d'idées

La constellation : pour le regroupement de plusieurs toiles en vue de représenter les liens entre les concepts et les idées

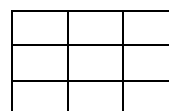
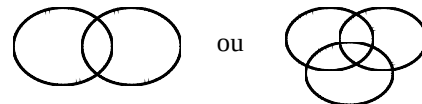
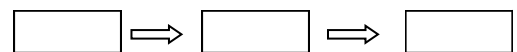
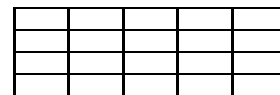
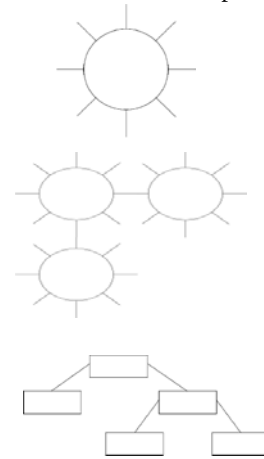
L'arbre ou la pyramide : pour la représentation de la hiérarchie ou pour créer des catégories

La matrice : pour la représentation de concepts similaires

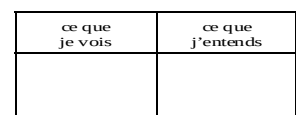
La chaîne : pour la représentation de processus, de séquences, de procédures

Les cercles concentriques : pour la représentation d'information descriptive, pour comparer et contraster

Le tableau : pour la représentation d'idées ou de concepts selon la nature du tableau



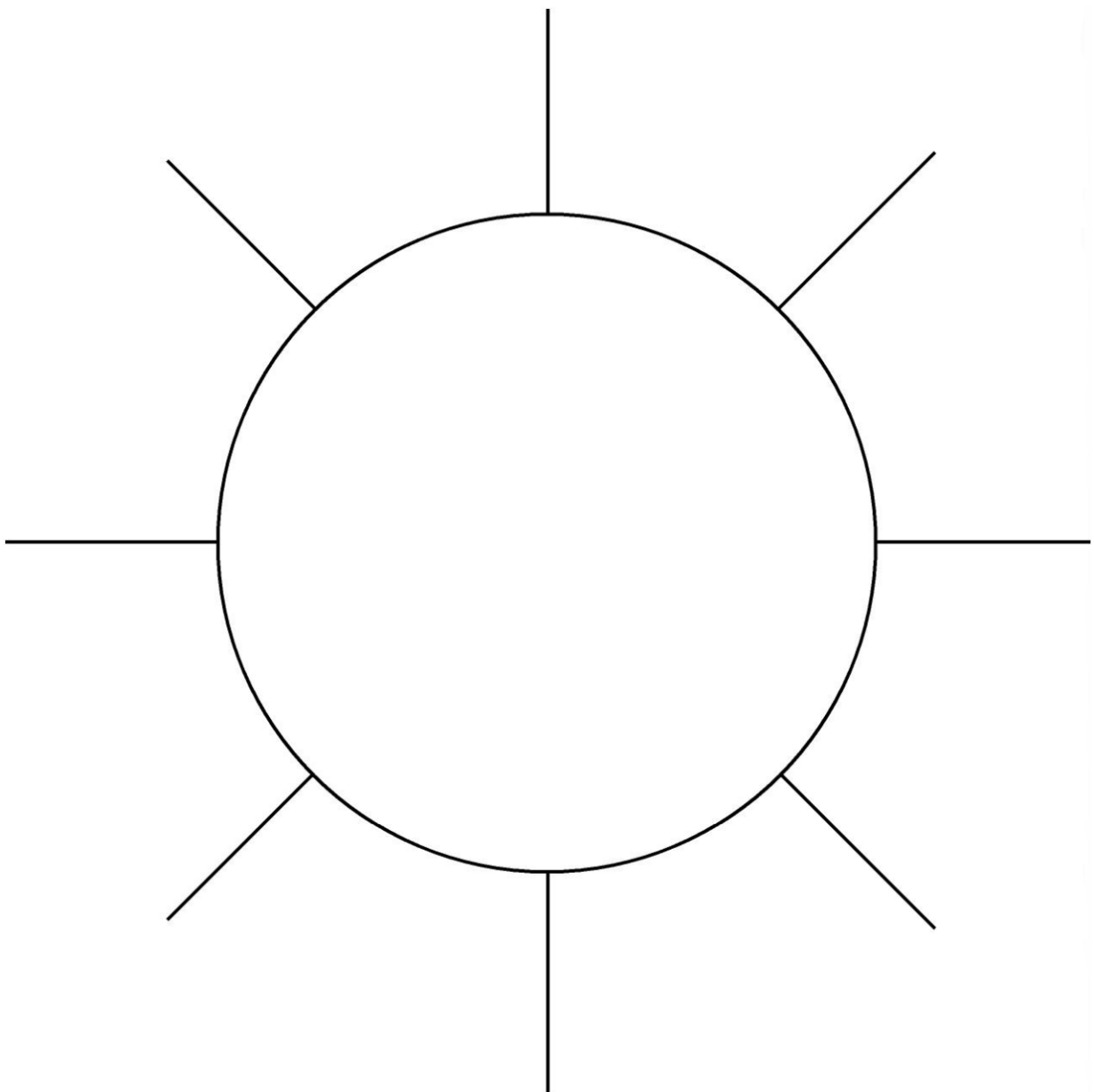
ou



La toile sémantique - toile d'araignée - constellation

Nom : _____ Date : _____

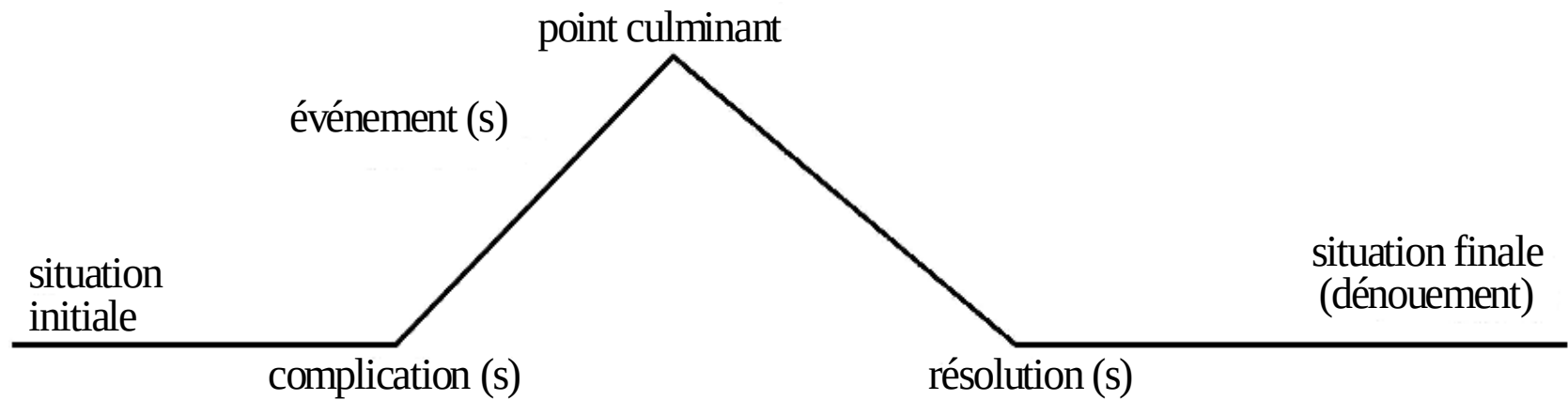
Titre : _____



Graphique du récit

Nom : _____ Date : _____

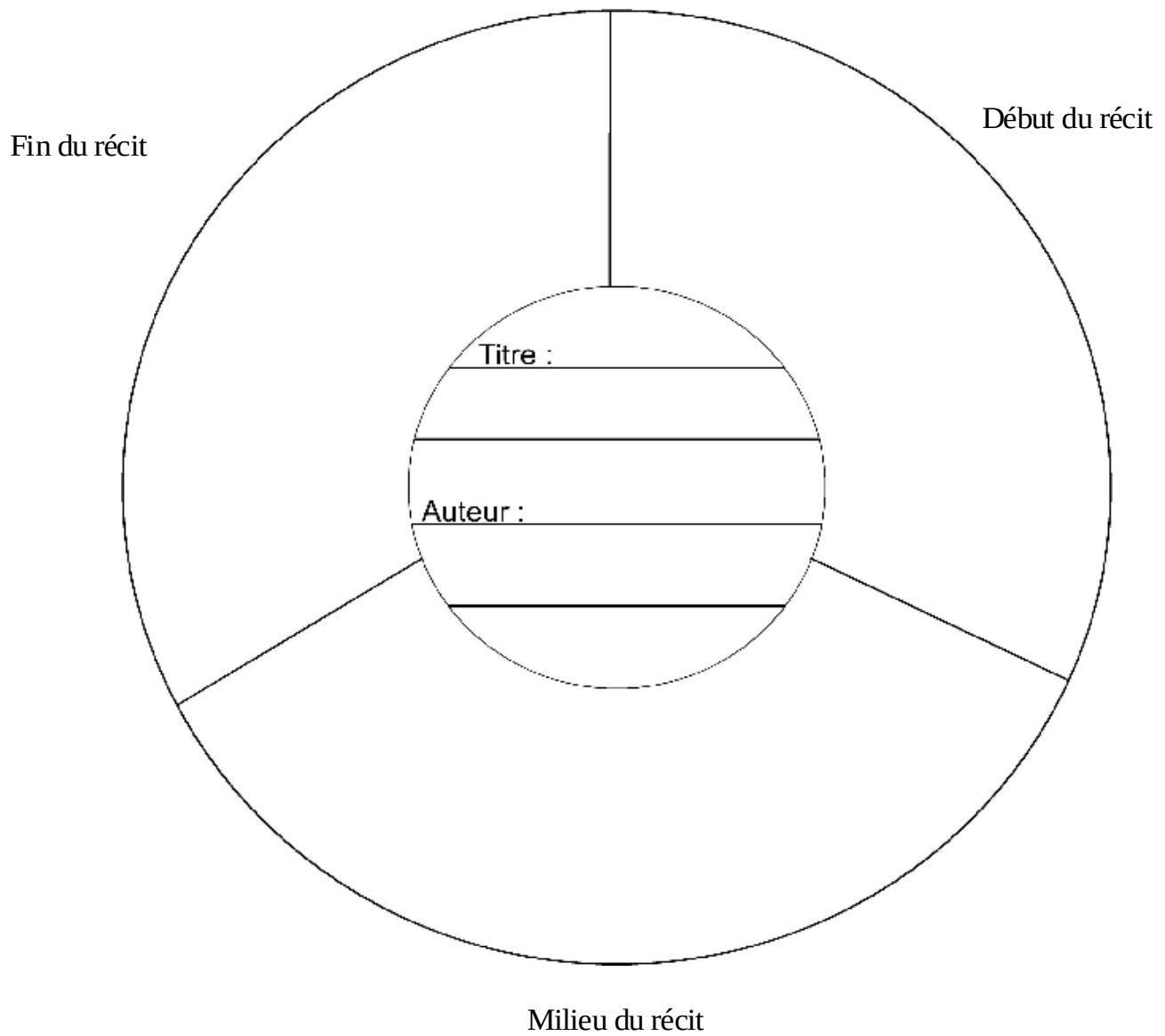
Titre : _____



La roue du récit

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____



Texte narratif (Début-Milieu-Fin)

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

Début

Milieu

Fin

Le cadre séquentiel

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

Début



Milieu



Fin

La structure narrative

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

Dessins	Mots
Contexte <i>Où se passe l'histoire?</i>	
Événement déclencheur <i>Qu'est-ce qui se passe au début?</i>	
Actions <i>Que font les personnages?</i>	
Résolution <i>Comment l'histoire se termine-t-elle?</i>	

La carte du personnage

Nom : _____ Date : _____

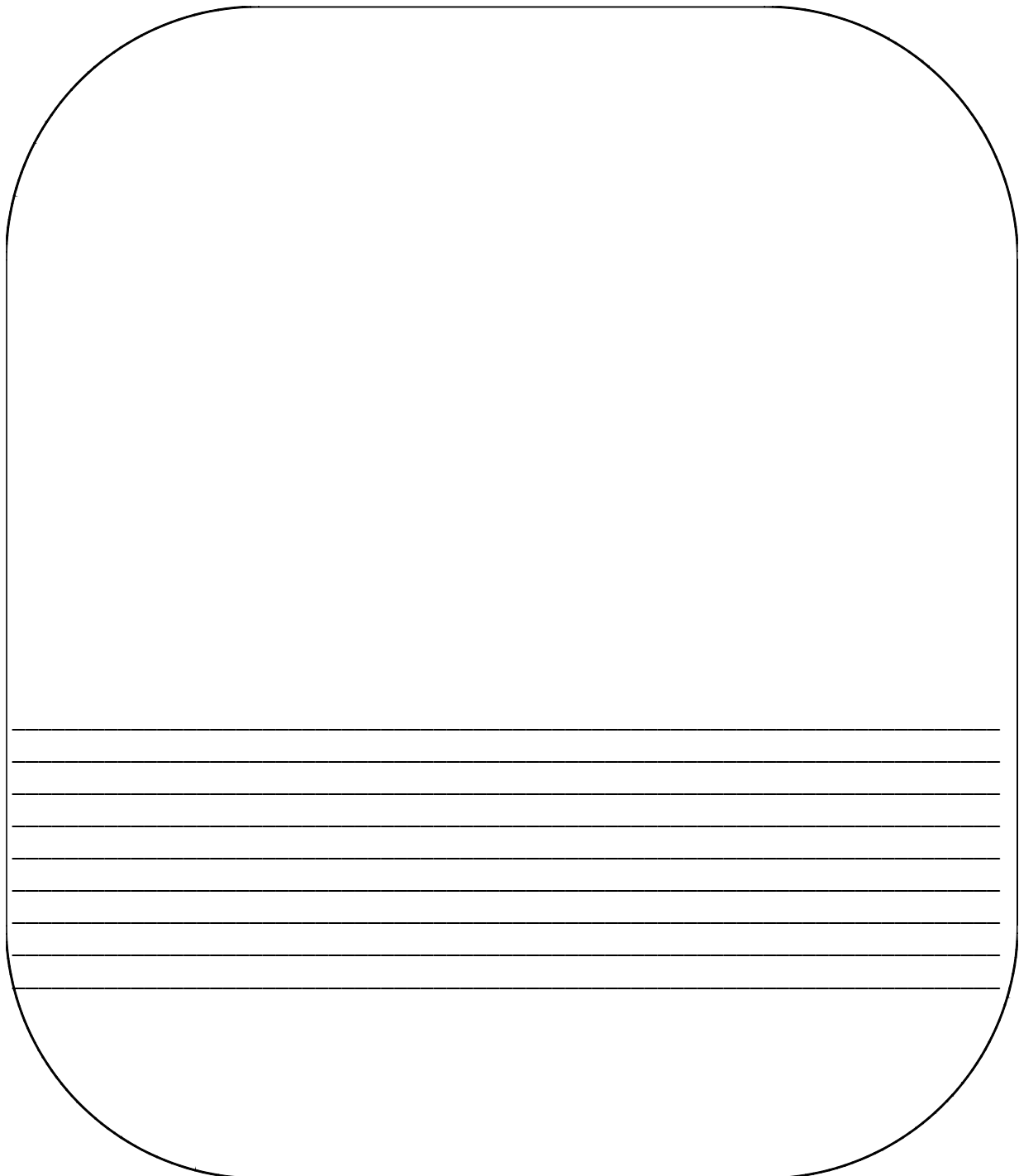
Titre : _____

Comment est-ce qu'il se sent?	À quoi est-ce qu'il ressemble?
Nom du personnage _____	
Comment est-ce qu'il agit?	Qu'est-ce qu'il dit?

Réaction au texte

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____



La carte ou le tableau en T

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

<i>Ce que je vois</i>	<i>Ce que je pense</i>

Comparaison-Contraste

Nom : _____ Date : _____

A Venn diagram consisting of two overlapping ovals. The intersection of the two ovals is labeled "Semblable". The left non-overlapping part of the diagram is labeled "Différent", and the right non-overlapping part is also labeled "Différent". Below each of these three sections is a large, vertically oriented rounded rectangle containing 20 horizontal lines for writing.

Comparaison-Contraste/Diagramme de Venn

Nom : _____ Date : _____

Titre :

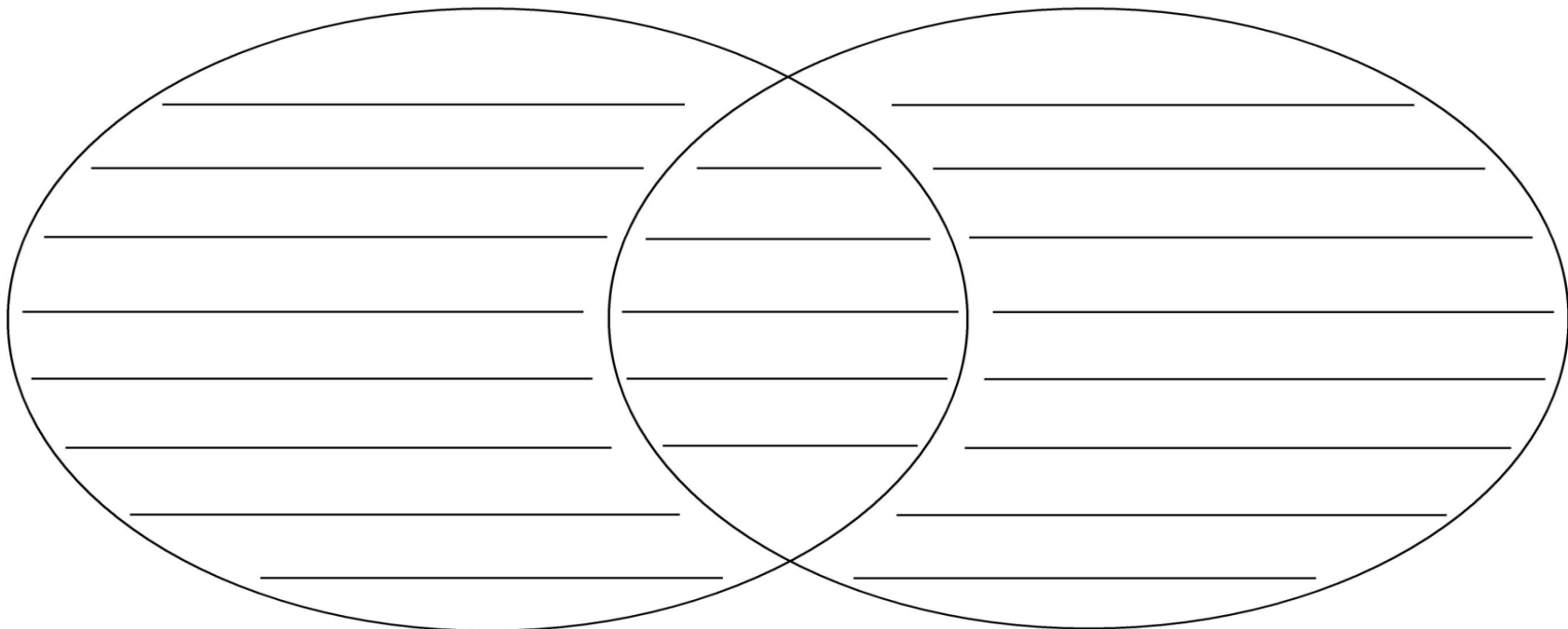


Tableau **S** - **V** - **A**

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

Ce que je **Sais**

Ce que je **Veux** savoir

Ce que j'ai **Appris**

Tableau SONVAM

Ce que je Sais	Oui, c'est vrai	Non, c'est faux	Ce que je Veux savoir	Ce que j'ai Appris	Ce que je veux savoir Maintenant

Inspiré de Tony Stead

La chaîne/Le cadre séquentiel

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

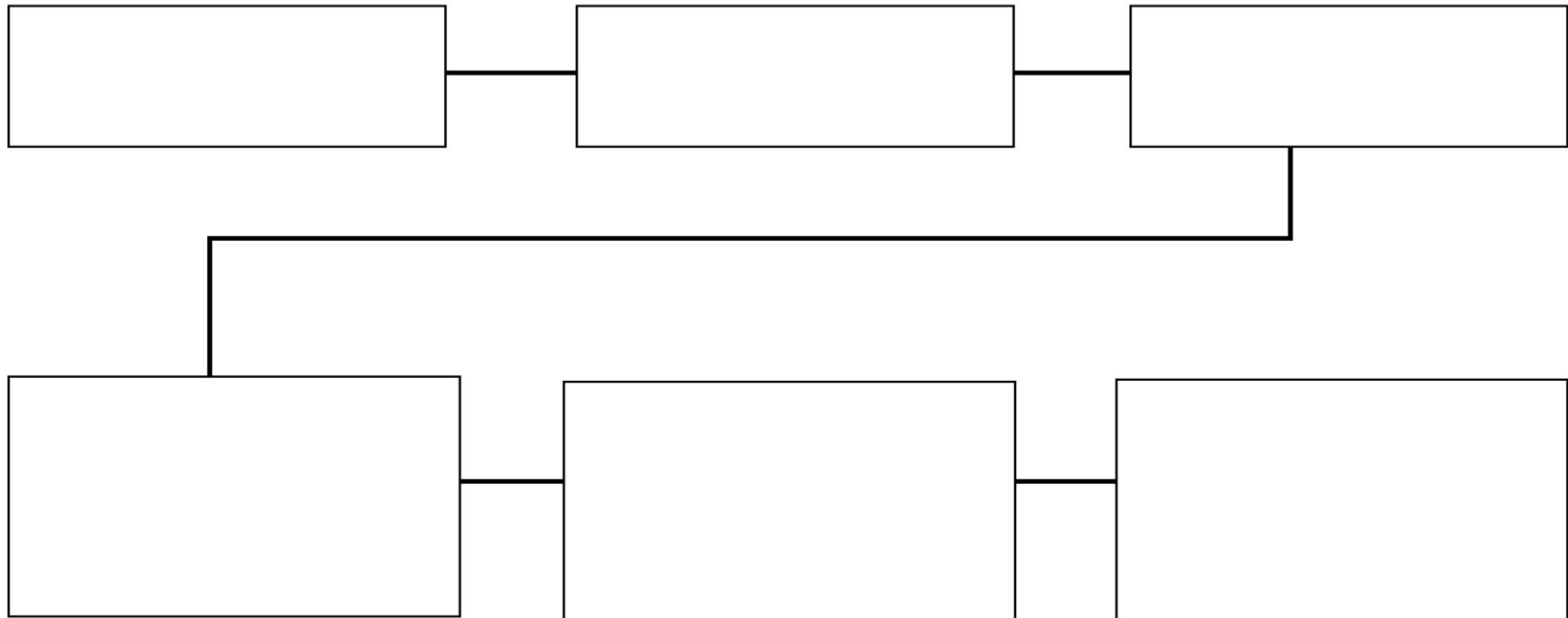


Tableau de prédictions

Nom : _____ Date: _____

Titre : _____

Tableau de prédictions		
Mes prédictions	Je fais cette prédiction parce que...	Ma prédiction est confirmée

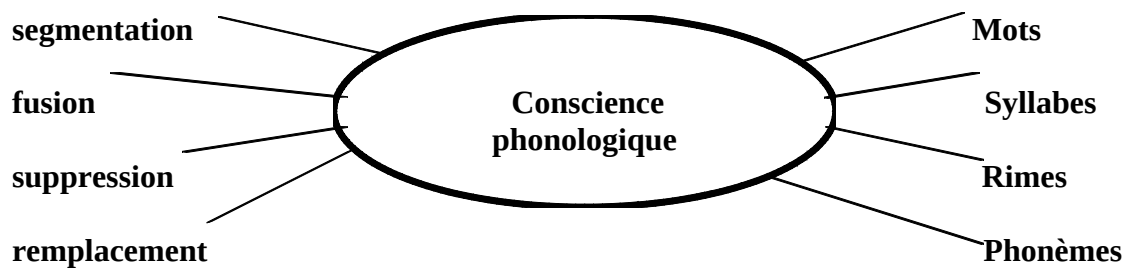
ANNEXE B

Conscience phonologique

Bien avant leur entrée à l'école, les enfants se préparent à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par l'entremise de leurs expériences avec la langue. Au delà du développement de la langue parlée, les enfants apprennent aussi à identifier des mots à l'intérieur des phrases, des syllabes à l'intérieur des mots et des phonèmes à l'intérieur des syllabes. Ils apprennent aussi à réfléchir et à manipuler intentionnellement les sons du langage oral. Ces habiletés de conscience phonologique sont de forts atouts au succès de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Définitions

La conscience phonologique... représente les habiletés de réflexion et de manipulation des aspects phonologiques du langage oral. En d'autres termes, posséder de bonnes habiletés phonologiques, c'est être conscient que les mots sont constitués d'unités sonores plus petites que sont les phonèmes (les sons). La conscience phonologique concerne les activités de réflexion et de manipulation sur le langage et la langue, par opposition à leur utilisation spontanée dans des activités de communication... **(B. Stanké, L'apprenti lecteur, 2001 p. 2)**



(M.Trehearne, 2006 1^{re}-2^e p. 43)

Ces quelques définitions verront à clarifier certains concepts fréquemment utilisés :

Terme	Définition	Exemples/Clarifications
Activités métaphonologiques	Ce sont les activités qui font appel à la « conscience » de la phonologie.	En ordre d'apparition chez l'enfant : - la conscience des rimes - la conscience syllabique - la conscience phonologique - la conscience lexicale
Conscience phonémique	La conscience phonémique est une composante de la conscience phonologique. Elle se rapporte au fait que le mot est constitué de sons individuels et ne concerne que le son, c'est-à-dire l'habileté à segmenter, fusionner, à supprimer et à remplacer des phonèmes dans un mot.	Le mot <i>cadeau</i> se décompose en quatre phonèmes /k/a/d/o/

Conscience phonologique	La conscience phonologique est l'ensemble des habiletés de manipulation des éléments phonologiques du langage oral. C'est la « compétence à écouter à l'intérieur d'un mot ». (Trehearne, 2006). La conscience phonologique ne comprend pas la capacité de reconnaître les lettres (connaissance graphique).	• isoler le son initial d'un mot • segmenter un mot selon les sons qu'il contient : /ch/a/ • trouver les rimes • utiliser sa connaissance des sons des lettres pour épeler un mot
Correspondance grapho-phonétique	La correspondance grapho-phonétique est la représentation des phonèmes par les graphèmes	/k/ /a/ /d/ /o/ à l'oral s'écrit c a d eau
Fusionner	Mettre ensemble deux éléments d'un mot ou d'une syllabe • syllabes • sons	ka + do = cadeau /b/ +/a/ + /l/ = balle
Graphème	Un graphème est un symbole qui représente un son	/f/ est représenté par le graphème « f » ou le graphème « ph »
Habiletés métaphonologiques	La capacité de l'enfant de réfléchir et de manipuler intentionnellement les sons de la langue (« méta » = conscience)	
Manipuler	Supprimer Ajouter Remplacer	Dire « larme », le dire encore sans le « l » Dire « cane », le dire encore en ajoutant « ton » pour faire « caneton » Dire « balle » le dire encore en remplaçant le /b/ par /s/ pour faire le mot « salle »
Phonème	Un phonème est la plus petite unité de son. On le représente par une lettre ou un symbole écrit entre des barres obliques. En voyant une lettre entre les barres obliques, on dit le son de la lettre plutôt que son nom. En français, il existe environ 36 phonèmes qui peuvent être combinés pour former n'importe quel mot de la langue.	Le son de la lettre « t » est /t/ Les sons pour la lettre « c » sont /s/ et /k/

Segmenter	Reconnaître les mots dans une phrase Séparer les mots • en syllabes • en phonèmes Note : Il s'agit ici de la segmentation à l'oral et non à l'écrit.	À l'oral, le mot « balle » comprend une syllabe entendue et trois phonèmes : b - a - l
-----------	---	---

Adapté de *English Language Curriculum K-3*, Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education, 2001

L'importance de travailler la conscience phonologique

Les enfants qui possèdent une bonne conscience phonologique à la fin de la maternelle ou au début de la première année ont plus de chances de bien réussir leur apprentissage de la lecture au primaire.

On pourrait être porté à penser que la conscience phonologique mène à l'apprentissage de la lecture. Or ce n'est que partiellement vrai. La conscience phonologique constitue une habileté fondamentale mais non suffisante pour l'apprentissage du décodage. La conscience phonologique continue de se développer avec la lecture et semble être relié à la connaissance des lettres.

La conscience phonologique joue donc un rôle important dans la reconnaissance des mots et elle facilite l'apprentissage de la lecture [et de l'écriture]. Les élèves qui possèdent de bonnes habiletés de conscience phonologique ont plus de chance de devenir des lecteurs habiles. (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2003)

Les activités pour travailler la conscience phonologiques, contrairement aux activités langagières, doivent être enseignées. Elles ne sont pas accessibles spontanément à partir de l'expérience langagière commune, et leur maîtrise se révèle indispensable pour accéder à l'écrit. (Stanké, 2001)

Progression des apprentissages

Bien que certains chercheurs n'incluent pas les concepts de phrases et de mots dans leur définition de la conscience phonologique, plusieurs d'entre eux recommandent que ces concepts soient des pré-requis comme unités plus larges à travailler avant de concentrer ses énergies sur les rimes, syllabes et les sons. Le jeune lecteur, en conscience phonologique, peut compter les phrases dans un texte, puis les mots dans une phrase. Il peut s'aider d'un matériel de manipulation pour identifier chaque unité d'information (blocs, carrés de couleurs, pailles, etc.).

Les activités sont échelonnées selon leurs niveaux de difficulté. Nous voyons d'abord, les rimes, puis les syllabes, les sons initiaux et finaux, et finalement la segmentation et la fusion de phonèmes. (Prenoveau, 2007) **Il est important de trouver une façon de scander les syllabes à l'oral qui serait différente de celle des syllabes à l'écrit. Par exemple, à l'oral, on frappe dans les mains les syllabes entendues : Dans le mot « balle », on frappe une fois. Plus tard, lors d'une autre activité de travail grapho-phonétique, en plus du support visuel, on peut frapper des pieds deux fois : pour représenter les deux syllabes écrites : bal-le**

Dès que le travail entre les sons et leur représentation graphique est commencé, il faut utiliser les lettres de l'alphabet. Le soutien visuel des lettres est essentiel afin que l'élève associe le son avec la ou les lettres qui le forment. Bref, si on travaille la séparation du mot en phonèmes, il est préférable d'inclure les lettres. (Giasson, 2007)

En première année, l'ensemble des élèves devrait avoir acquis l'essentiel de la conscience phonologique. Les activités servent plutôt à consolider les acquis pour faciliter le passage au système graphophonétique de la lecture et de l'écriture.

La conscience phonologique et le système graphophonétique dans un programme de littérature efficace

Le travail sur la conscience phonologique se fait avec le groupe-classe en situation de communication orale, de lecture partagée et d'écriture partagée ou interactive. Les activités et les jeux proposés doivent être exploités dans des contextes signifiants pour les élèves.

En manipulant les mots, l'élève comprend la façon dont s'agence les lettres et les sons et ainsi apprend à solutionner les mots en contexte de lecture et d'écriture.

Enseigner le son-vedette - Exemple d'une semaine de leçons

Jour 1:

- v Lecture partagée - suivre la démarche de la lecture partagée et présenter en même temps le phonème à l'étude à partir d'un texte spécifique (chanson, grand livre, autres textes, etc.).
- v Relever les mots du texte et d'autres mots qu'on connaît qui contiennent le graphème à l'étude et commencer à dresser une liste sur le chevalet.

Jour 2 :

- v Lire une histoire qui contient plusieurs des phonèmes à l'étude.
- v Continuer à bâtir la liste des mots qui contiennent le graphème à l'étude.
- v On peut demander aux enfants de partir à la recherche de mots dans leurs livres et autres livres de la classe et de le faire à différents moments pendant la semaine.

Jour 3 :

- v Relecture des textes des deux derniers jours pour mettre en évidence le son-vedette.
- v Jouer avec les mots : faire et défaire des mots.

Exemple :

À partir du mot « retrouver »... (sorti de l'histoire et affiché)

- Pouvez-vous me dire quelles sont les deux lettres qui forment le son ou? (l'enseignant écrit les lettres au tableau)
- Ajoutez une lettre pour former le son « our » (l'enseignant invite un élève à venir ajouter la lettre « r »).

- Ajoutez une lettre pour former le mot « tour » comme dans « J’ai fait une tour avec mes blocs. »
- Change une lettre de place pour former le mot « trou ».
- Ajoutez deux lettres au mot « trou » pour former le mot « trouve » comme dans « Il trouve son cahier ».
- Ajoutez deux lettres pour faire le mot « retrouve » comme dans « Je retrouve mon chat ».
- Ajoutez une lettre pour faire le mot « retrouver » comme dans « Je veux retrouver mon chat ».

Jour 4 :

- v Relire des textes.
- v Faire des dictées de phrases à partir de mots contenant le phonème à l’étude et d’autres phonèmes préalablement enseignés.

Jour 5 :

- v En écriture interactive, composer une histoire à partir des mots ressortis pendant la semaine.
- v Créer une affiche avec les mots qui contiennent le son-vedette qui ira au mur de sons. Le mur de sons diffère du mur de mots, car il regroupe les mots qui ont un même graphème (Voir Trehearne, 1^{re} et 2^e année, 2006, p.182 la maison des...), alors que le mur de mots regroupe les mots en ordre alphabétique, selon la première lettre).

Activités de développement de la conscience phonologique

Les activités proposées reflètent l’ordre de progression de l’enseignement des concepts de la conscience phonologique, en partant de la phrase jusqu’aux sons, en passant par les mots, les rimes et les syllabes.

- **Travailler la notion de séquence**
(B. Stanké, L’apprenti lecteur, p.5-13)
- **Les mots et les phrases**
(M. Jager Adams et autres, La conscience phonologique, 2000, p. 25-33)
 - La notion de phrase
 - La notion de mots
 - La représentation des mots d’une phrase
 - Mots courts - mots longs
 - À chacun son mot
- **Jouer avec les mots (conscience des mots)**
(M. Trehearne, mat. p.134-137)
 - Lecture à haute voix
 - Lecture partagée
 - Jeu de formes et de couleurs
 - Comptage des mots
 - Cartons de segmentations des mots
 - Repérage des mots connus
 - Découpage des phrases
 - Construction des phrases

- Associations de mots
- Message d'accueil

- **Jouer avec les rimes (conscience des rimes)**

(M. Trehearne, mat., p.141-145) (M. Trehearne, 1^{re}-2^e, p.84-85)

- Lecture à haute voix
- Lecture partagée
- Le tri des rimes
- L'intrus
- Ces mots riment-ils?
- Un mot de trop :
 - Présentez aux élèves trois mots, dont deux qui riment. Demandez aux élèves quel mot ne rime pas. Quelques exemples :
 - pou, chou, riz (riz)
 - bol, col, nuit (nuit)
- Les prénoms qui riment
- Les vers incomplets
- Le lancer du ballon
- L'abécédaire mural
- La segmentation des rimes
- Le tempo des rimes
- L'adaptation de chansons connues

(J. Prenoveau, Cultiver le goût de lire et d'écrire, p.4-6)

- La reconnaissance des rimes
- La production de rimes

(M. Jager Adams et autres, La conscience phonologique, 2000, p. 39-47)

- Poèmes, chansons et comptines
- Histoires comportant des rimes
- Associer chaque rime à un mouvement
- Les mots qui riment
- Peux-tu faire des rimes?
- Le bateau est rempli de...
- L'album des rimes
- Trouvons les rimes (évaluation, p. 95)

- **Jouer avec les syllabes (conscience syllabique)**

(M. Trehearne, mat. p.138-141) (M. Trehearne, 1^{re}-2^e p.82-84)

- Lecture à haute voix
- Lecture partagée
- C'est dans le sac
- Le tri des syllabes
- Les syllabes des prénoms
- Les cartons de segmentation des prénoms
- Le jeu des repères
- L'abécédaire mural
- La segmentation des prénoms
- La segmentation des mots
- Les devinettes de mots
- Les devinettes de mots, une syllabe en moins
- Les mots recomposés

(J. Prenoveau, Cultiver le goût de lire et d'écrire, p.6)

(B. Stanké, L'apprenti lecteur p.15-58)

- Le nombre de syllabes
- La course des syllabes
- Le jeu de parcours
- La localisation de la syllabe du début, de la fin et de l'intérieur du mot
- L'identification de la syllabe dans le mot
- Le domino des syllabes
- Le jeu des serpents et des échelles

(M. Jager Adams et autres, La conscience phonologique, 2000, p. 33-39)

- Compter le nombre de syllabes
- Pige dans la boîte
- Le roi ou la reine
- Écoute, puis regarde
- Parole de troll I : les syllabes
- Comptons les syllabes (évaluation, p. 99)

(A. Gaudreau, Émergence de l'écrit, p. 35-85-93-97-99-103-106-108-113-116-121-123-130-137-139-147-197-204-216-217)

• **Jouer avec les sons (conscience phonémique)**

(M.Trehearne, mat. p. 146-152) (M.Trehearne, 1^{re}-2^e p.85-91)

- Lecture à haute voix
- Lecture partagée
- C'est dans le sac
- Le tri des sons
- L'association de sons
- Le son mystère
- L'intrus
- À la recherche d'un son
- La valise
- La chasse aux images
- La fusion de sons
- Les comptines
- Les cartons de segmentation phonémique
- Les cubes à emboîter
- Les mots à deviner
- La substitution de sons
- La substitution de sons avec des cubes
- La substitution de sons pour créer un nouveau mot

(J.Prenoveau, Cultiver le goût de lire et d'écrire, p.6-9)

- Les sons initiaux
- Les sons finaux
- La segmentation des phonèmes
- La fusion des phonèmes

(B.Stanké, L'apprenti lecteur p. 68-148)

- Le jeu de bataille
- Le jeu des rimes

- La recherche de l'intrus
- La localisation d'un phonème dans la syllabe d'un mot
- La segmentation de phonèmes dans le mot
- La segmentation de phonèmes dans un « non-mot »
- La fusion de phonèmes pour former un mot
- Madame Mo

(M. Jager Adams et autres, La conscience phonologique, 2000, p. 47-58)

Sons initiaux et sons finaux :

- Devine qui
- Mots commençant par le même son
- À la recherche de sons initiaux
- Je pense à quelque chose
- Omette un son pour obtenir un nouveau mot
- Ajouter un son pour obtenir un nouveau mot
- Mots se terminant par le même son
- À la recherche de sons finaux
- La toile d'araignée
- Association des sons initiaux (évaluation, p. 103)

Les phonèmes

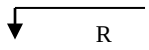
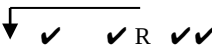
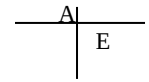
- Les mots de deux sons
- Les mots de trois sons
- Les groupes consonantiques : ajouter ou éliminer le son initial
- Les groupes consonantiques : ajouter ou éliminer un son à l'intérieur d'un mot
- Construire des mots de quatre sons
- Deviner un mot
- Parole de troll II : les sons
- Comptons les phonèmes (évaluation p. 107)

(A. Gaudreau, Émergence de l'écrit, p. 49-59-70-80-126-139-149-155-159-163-168-171-173-177-179-181-186-188-190-193-195-196-201-201-206-210-212-214-221-224-227-229-230-235-237-241-243-245-247-248-250-252)

Le site Internet atelier.on.ca est aussi une ressource considérable d'activités.

ANNEXE C-1 La fiche d'observation individualisée - Symboles et classification d'erreurs

*Plus pour amples renseignements, consulter *Le sondage d'observation en lecture-écriture*, par Marie M. Clay

Ce que l'élève lit	Symboles utilisés et explication		Classification d'erreurs	Exemple	Analyse E AC
Lecture précise	✓	Cocher chaque mot que l'élève lit sans erreur.	pas d'erreur	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ Minou saute sur mon lit.	
Substitution	<u>mot lu</u>	Écrire le mot lu par l'élève.	une erreur	✓ ✓ ✓ <u>le</u> ✓ Minou saute sur mon lit.	(S) (St) V
Omission *	<u>-</u>	Faire un trait au-dessus du mot omis.	une erreur	✓ ✓ <u>-</u> ✓ ✓ Minou saute sur mon lit.	Pas d'analyse
Ajout	<u>mot ajouté</u>	Noter le mot ajouté au-dessus de la ligne.	une erreur	✓ <u>il</u> ✓ ✓ ✓ ✓ Minou saute sur mon lit.	Pas d'analyse
Tentative	<u>tentative</u>	Noter chaque tentative au dessus du mot et analyser chaque tentative	pas d'erreur	<u>Mi, Min,</u> ✓ ✓ ✓ Minou saute sur	
			une erreur	<u>Mi Min Minet</u> ✓ ✓ Minou saute sur	S St (V) S St (V) (S) (St) (V)
Répétition		Écrire la lettre « R » après le mot ou le syntagme répété et dessiner une flèche qui ramène au début de la répétition.	pas d'erreur	 Minou saute sur mon...	Pas d'analyse
Demande d'aide		Écrire la lettre « A » Note : Lorsque l'élève demande de l'aide, l'enseignant lui demande d'essayer en notant « E » pour « Essaie ». Dépendant de ce que l'élève fait après cela, on indique erreur ou non.	dépend de ce qui suit	✓ <u>A</u> ✓ ✓ ✓ Minou saute sur mon lit.	Dépend de ce qui suit
Mot lu par l'enseignant	<u> </u> L	Si l'élève ne peut pas lire le mot, l'enseignant attend 3 secondes, lui fournit le mot et écrit la lettre « L » à côté du mot lu.	une erreur	✓ <u> </u> L sur le...	Pas d'analyse
Auto-correction	AC	Écrire les lettres « AC » après une erreur qu'un élève corrige lui-même.	pas d'erreur 1 AC	✓ <u>salut</u> AC ✓ Minou saute sur...	S (St) (V) (S) (St) (V)

* Pour l'omission d'une ligne de texte, chaque mot compte comme une erreur. Quand l'élève omet une page au complet, il n'y a pas d'erreur. On soustrait le nombre de mots omis du nombre total de mots dans le texte

ANNEXE C-2 Calcul du niveau de difficulté de texte et pourcentage de précision pour les textes A-K

Afin de calculer le niveau de difficulté d'un texte ou le pourcentage de précision, la formule suivante est utilisée :

$$\text{Taux d'erreur} = \frac{\text{nombre de mots}}{\text{nombre d'erreurs}}$$

Exemple : $\frac{100 \text{ mots}}{10 \text{ erreurs}} = 10 = 1 : 10$

Un texte dans lequel 10 erreurs auraient été commises sur un total de 100 mots lus, serait un texte *instructif* pour l'élève, car il l'a lu avec un taux de précision de 90% selon le tableau de conversion.

Tableau de conversion

Texte facile		Texte instructif		Texte difficile	
taux d'erreurs	% de précision	taux d'erreurs	% de précision	taux d'erreurs	% de précision
1 : 200	99,5	1 : 17	94	1 : 9	89
1 : 100	99	1 : 14	93	1 : 8	87,5
1 : 50	98	1 : 12,5	92	1 : 7	85,5
1 : 35	97	1 : 11,75	91	1 : 6	83
1 : 25	96	1 : 10	90	1 : 5	80
1 : 20	95			1 : 4	75
				1 : 3	66
				1 : 2	50

Afin de calculer le taux d'auto-corrections, la formule suivante est utilisée :

$$\text{Taux d'auto-corrections (AC)} = \frac{E + AC}{AC} = \frac{10 + 2}{2} = \frac{12}{2} = 6 = 1 : 6$$

Dans cet exemple, ce taux signifie que l'élève, en moyenne, fait une auto-correction pour chaque 6 erreurs.

Un taux d'auto-corrections entre 1 : 3 et 1 : 5 est considéré comme étant bon. Cela veut dire que l'élève remarque qu'il fait des erreurs et qu'il utilise ces erreurs pour améliorer sa lecture.

Il est fortement recommandé de consulter le livre *Le sondage d'observation en lecture-écriture*, par Marie M. Clay

Calcul du niveau de difficulté pour les textes L et plus

Texte facile		Texte instructif		Texte difficile	
taux d'erreurs	% de précision	taux d'erreurs	% de précision	taux d'erreurs	% de précision
1 : 200	99,5	1 : 35	97	1 : 17	94
1 : 100	99	1 : 25	96	1 : 14	93
1 : 50	98	1 : 20	95	1 : 12,5	92
				1 : 11,75	91
				1 : 10	90
				1 : 9	89
				1 : 8	87,5
				1 : 7	85,5
				1 : 6	83
				1 : 5	80
				1 : 4	75
				1 : 3	66
				1 : 2	50

ANNEXE C-3

Fiche d'observation individualisée

Nom de l'élève :

Âge :

Date :

Observation faite par :

Titre du livre :

Niveau :

Nombre de mots :

p.	Titre :	E	AC	Information utilisée						Observations
				E			AC			
				S	St	V	S	St	V	

ANNEXE D

Échelles d'appréciation en lecture

Fluidité en lecture

Élève :

Date :

	1 À développer	2 En voie de développement	3 Bien	4 Très bien
Regroupement des mots	Lit mot à mot et fait souvent de longues pauses	Lit généralement mot à mot et parfois par syntagmes de 2 mots	Lit généralement par syntagmes de 3 à 4 mots	Lit généralement (de façon continue) par syntagmes assez longs et porteurs de sens
Ponctuation	Est très peu conscient de la ponctuation	Démontre une certaine conscience de la ponctuation	Porte une attention à la ponctuation	Porte une attention complète à la ponctuation
Expression	Lit sans expression	Lit avec un peu d'expression	Lit avec aisance d'expression	Lit avec expression et intonation appropriées

Compréhension du texte

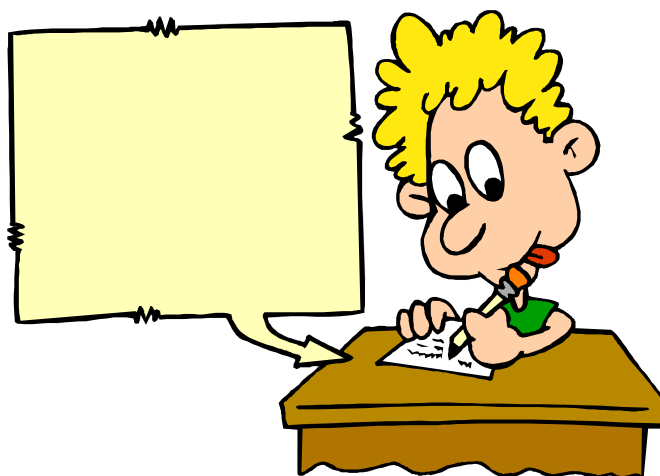
	1 À développer	2 En voie de développement	3 Bien	4 Très bien
Prédictions	Les prédictions sont illogiques et n'ont aucun lien avec le texte	Une ou quelques prédictions sont logiques et en lien avec le texte.	Plusieurs prédictions sont logiques et en lien avec le texte.	Plusieurs sont pertinentes et en lien direct avec le texte.
Rappel	Le rappel comprend que très peu d'idées/de faits	Le rappel comprend un certain nombre d'idées principales/de faits principaux et un nombre restreint de détails complémentaires	Le rappel comprend la plupart des idées principales/de faits principaux et un certain nombre de détails complémentaires	Le rappel comprend toutes ou presque toutes les idées principales/les faits principaux et un grand nombre de détails complémentaires
Réponses aux questions (compréhension)	Les réponses de l'élève comprennent peu d'informations provenant du texte et/ou fournissent une mauvaise interprétation de l'information	Les réponses de l'élève comprennent parfois de l'information provenant du texte et fournissent parfois une mauvaise interprétation de l'information	Les réponses de l'élève comprennent de l'information provenant du texte et fournissent une réponse aux questions	Les réponses de l'élève comprennent de l'information provenant du texte et fournissent une réponse complète aux questions
Appréciation globale	Les commentaires sont peu nombreux et ne démontrent qu'un minimum de compréhension	Les commentaires de l'élève sont parfois incohérents mais font preuve d'une compréhension de base	Les commentaires de l'élève sont clairs et précis et, quant aux textes narratifs, respectent en gros la séquence des événements	Tous les commentaires de l'élève sont clairs et précis et, quant aux textes narratifs, respectent aussi la séquence des événements

ANNEXE E

Échelle d'appréciation en écriture formative ou sommative pour la salle de classe

Six traits d'écriture (1^{re} année FLP)

Ébauche



Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard

Mars 2011

Programme de français 1^{re} année

Trait	1	2	3	4	RAS
Idées et contenu L'auteur a un message principal à nous transmettre. - Sujet - Clarté du message - Détails	L'auteur écrit que des mots ou le sujet est identifiable avec beaucoup d'efforts. Il ne semble pas y avoir de message	L'auteur ne tient pas compte du sujet ou de la tâche demandée ou le sujet n'est pas clair. Le message n'est pas clair et le lecteur doit faire beaucoup d'efforts pour arriver à le comprendre. L'auteur donne peu de détails ou des détails qui ne sont pas nécessairement en lien avec le sujet. Parfois, le texte pourrait être trop court pour qu'on puisse identifier les habiletés de l'auteur à écrire un message clair et précis.	L'auteur se concentre principalement sur le sujet choisi ou sur la tâche demandée, mais il se peut qu'il s'éloigne occasionnellement de son sujet. Le message est assez clair. (Développement de base) Pourrait ressembler à une liste. L'auteur donne quelques détails dont la plupart sont pertinents (en lien avec le sujet).	L'auteur demeure toujours concentré sur le sujet ou sur la tâche demandée. Le message est clair et intéressant. Le sujet est développé. L'auteur donne plusieurs détails pertinents.	E2.1 Préciser son intention de communication et identifier son destinataire (parents, pairs, amis, invités...) □ E3.5 Transformer ses idées en phrases ■ E3.9 Écrire un texte dont le message est clair et précis □ E3.10 Ajouter des détails pertinents à son texte □

1= Le texte ne répond pas aux attentes

2= Le texte répond partiellement aux attentes

3= Le texte répond aux attentes

4= Le texte dépasse les attentes

Programme de français 1^{re} année

Trait	1	2	3	4	RAS
Structure • Ordre logique dans les idées • Transitions	Pas d'idées ou des idées n'ayant aucun lien les unes entre les autres. Pas de mot de marqueur de relation.	Quelques idées semblables sont regroupées. L'auteur utilise peu de marqueurs de relation ou toujours le même marqueur de relation.	L'auteur présente ses idées la plupart du temps en ordre logique. L'auteur utilise quelques marqueurs de relation simples (ex. : et, aussi, comme, si) et il se peut que certains soient répétitifs et peu efficaces. Il est possible qu'il n'y ait aucun marqueur de relation mais, les phrases sont tout de même enchaînées de façon cohérente.	Le texte est écrit d'une façon logique tout au long et est facile à suivre. Les marqueurs de relation ne sont pas nécessairement variés, mais ils contribuent à la cohérence des idées. Il est possible qu'il n'y ait aucun marqueur de relation, mais les phrases sont tout de même enchaînées de façon cohérente.	E2.5 Construire la structure générale de son texte et tenir compte des caractéristiques qui lui sont propres ▲ E3.7 Enchaîner ses phrases de façon cohérente □ E3.11 S'assurer de respecter la structure du texte □ E4.6 Vérifier la cohérence (suite logique) des idées de son texte ▲ E4.10 Utiliser la terminologie appropriée et mettre en application ses connaissances (voir la liste des marqueurs) □

1= Le texte ne répond pas aux attentes

2= Le texte répond partiellement aux attentes

3= Le texte répond aux attentes

4= Le texte dépasse les attentes

Programme de français 1^{re} année

Traits	1	2	3	4	RAS
Choix des mots					
Précision du vocabulaire	Écrit très peu de mots et on peut retrouver des mots en anglais.	L'auteur utilise un vocabulaire de base limité.	L'auteur utilise une variété de mots courants.	L'auteur utilise des mots descriptifs qui embellissent le texte et qui rendent la lecture plus attrayante (plaisante).	E3.6 Utiliser les expressions et les mots qui conviennent ■
Choix des verbes	L'auteur utilise uniquement le même verbe ou aucun verbe	L'auteur utilise uniquement les verbes avoir et/ou être.	L'auteur peut avoir utilisé le verbe avoir et/ou être, et aussi d'autres verbes. Il peut y avoir de la répétition.	Utilise plusieurs verbes variés.	E4.4 S'assurer que ses choix lexicaux et syntaxiques sont judicieux □

*** Les textes qui contiennent majoritairement des mots en anglais sont au niveau 1.

1= Le texte ne répond pas aux attentes

2= Le texte répond partiellement aux attentes

3= Le texte répond aux attentes

4= Le texte dépasse les attentes

Programme de français 1^{re} année

Trait	1	2	3	4	RAS
Fluidité des phrases - Début des phrases - Complexité des phrases - Structure des phrases	L'auteur n'a écrit que des mots ou les phrases ne font pas de sens et ne sont pas structurées. L'auteur n'a écrit que des mots ou les phrases ne font pas de sens et ne sont pas structurées. L'auteur n'a écrit que des mots ou les phrases ne font pas de sens et ne sont pas structurées.	L'auteur utilise des structures de phrase simples qui se répètent fréquemment (ex. : j'aime, j'aime). L'auteur rédige des phrases qui sont simples. Plusieurs des phrases incomplètes ou mal structurées et plusieurs phrases dont la structure nuit au sens du texte.	L'auteur utilise des structures simples et quelques débuts de phrases pourraient être répétitifs. L'auteur peut rédiger quelques phrases plus complexes. Certaines phrases peuvent être trop longues. Certaines phrases sont complètes et bien structurées. Il faut parfois relire les autres phrases pour en saisir le sens.	Comprend des phrases avec des débuts variés. L'auteur rédige des phrases qui varient dans la complexité. La plupart des phrases sont complètes et bien structurées. On retrouve quelques phrases plus complexes, mais qui peuvent ne pas être bien structurées. On peut comprendre le sens du texte.	E3.7 Enchaîner des phrases de façon cohérente □ E4.7 Porter attention à la fluidité de son texte ▲

**** Si il le faut, on ajoute ou on enlève la ponctuation (, . ! ?) avant d'évaluer la fluidité.

1= Le texte ne répond pas aux attentes

2= Le texte répond partiellement aux attentes

3= Le texte répond aux attentes

4= Le texte dépasse les attentes

Programme de français 1^{re} année

Trait	1	2	3	4	RAS
Voix - Intérêt pour le destinataire - Intérêt pour le sujet - Style et personnalité de l'auteur	Le texte ne démontre pas que l'auteur est intéressé par le sujet. L'auteur n'a pas encore développé sa voix.	L'auteur n'a pas pris en considération son destinataire. Le texte démontre que l'auteur a un peu d'intérêt pour le sujet. Le lecteur peut difficilement deviner l'auteur du texte. *Le texte manque de vie et est un peu monotone.	L'auteur commence à démontrer une certaine connaissance du public cible en fonction du but du texte. L'auteur affiche quelques connaissances de base sur le sujet ou un intérêt pour celui-ci. L'auteur laisse entrevoir un style ou des sentiments personnels (ex : ponctuation ou lettres en gras et phylactères) *Le texte commence à être un peu plus vivant et intéressant.	L'auteur prend en considération son destinataire. Le texte évoque des émotions chez le lecteur. Le texte démontre que l'auteur a de l'intérêt et connaît son sujet. Le texte reflète de plus en plus le style de l'auteur et la personnalité de l'auteur. *Le texte est de plus en plus vivant et intéressant.	E4.9 S'assurer que sa façon de s'exprimer (sa voix) ressorte dans son texte ▲

1= Le texte ne répond pas aux attentes

2= Le texte répond partiellement aux attentes

3= Le texte répond aux attentes

4= Le texte dépasse les attentes

Trait	1	2	3	4	RAS
Conventions - Accords en nombre - Accords en genre - Homophones - Accord des verbes - Grammaire de la phrase - Orthographe usuelle des mots de la première année ** Seulement les éléments au programme sont à évaluer. (□,■) ** On devrait prendre en considération la proportion des erreurs par rapport à la longueur et à la complexité du texte.	Les nombreuses erreurs obscurcissent le sens du texte. L'auteur n'utilise pas le point ni la majuscule. L'auteur démontre très peu de connaissance pour l'écriture des mots usuels de la première année. Lorsque l'auteur écrit des mots inconnus, il démontre une connaissance limitée de la correspondance graphème/phonème.	Les nombreuses erreurs démontrent une maîtrise limitée des conventions et nuisent à la lecture. L'auteur utilise parfois le point et la majuscule. L'auteur écrit quelques mots usuels de la première année correctement. Lorsque l'auteur écrit des mots inconnus, il omet certains phonèmes.	L'auteur démontre une assez bonne maîtrise des conventions. Les erreurs mineures ne nuisent pas à la compréhension. Il utilise la majuscule et le point dans la plupart des phrases. L'auteur écrit correctement la plupart des mots usuels de la première année. Lorsque l'auteur écrit des mots inconnus, il a souvent une bonne correspondance phonème/graphème.	L'auteur démontre une bonne maîtrise des conventions. Les erreurs sont presque inexistantes. L'auteur utilise correctement le point et la majuscule. L'auteur a bien orthographié les mots usuels de la première année. Lorsque l'auteur tente d'écrire des mots inconnus, il a une excellente correspondance graphème/phonème.	E5.7 Orthographier correctement les mots usuels de la liste recommandées pour son niveau (voir annexe H) ■ E5.8 Utiliser la terminologie appropriée et mettre en application ses connaissances (tableau p.127-140, programme d'études)
Habiletés manuelles : - Calligraphie - Espace entre les lettres et les mots	L'auteur a tellement de difficulté avec la formation des lettres en script qu'il est très difficile de lire le texte. L'auteur n'a pas laissé d'espace entre les mots.	L'auteur a beaucoup de difficulté avec la formation des lettres en script, mais la lecture du texte est quand même facile. L'auteur n'a pas laissé pas ou très peu laissé d'espace entre	L'auteur forme correctement la plupart des lettres en script. L'auteur a oublié certains espaces entre les mots.	L'auteur forme correctement toutes les lettres en script. L'auteur a mis des espaces entre les mots.	E3.3 Former avec aisance les minuscules et les majuscules en script ● E3.2 Laisser entre les lettres et les mots un espace suffisant ●

1= Le texte ne répond pas aux attentes

2=Le texte répond partiellement aux attentes

3=Le texte répond aux attentes

4= Le texte dépasse les attentes

E5.8 Connaissances (Reconnaître, nommer et appliquer...)	
Accords en nombre	Mots marqués à l'écrit par l'ajout du « s » au pluriel : sans écran Ex. : les filles (il n'y a rien entre les et filles) □
Accords en genre	Mots dans l'accord sont marqués à l'oral : sans écran Ex. : la chatte (il n'y a rien entre la et chatte) □
Homophones	Son/sont □
Recours aux finales des verbes	Être - avoir (présent de l'indicatif) □
Grammaire de la phrase ❖ Formes de la phrase ❖ Types de phrases ❖ Ponctuation ❖ Manipulation syntaxique	- Forme active □ - Forme passive □ - Phrase déclarative □ - Phrase interrogative ▲ - Phrase exclamative ▲ - Phrase de base ▲ - Majuscule en début de phrase et point à la fin □ - Point d'interrogation ▲ - Point d'exclamation ▲ - Addition ▲ - Effacement ▲
Grammaire du texte	- Titre et sous-titre ▲ - Introduction, développement, conclusion ▲ - Présence de mots substitués : pronoms, autres noms, groupe de mots, expressions ▲ - Recours aux marqueurs de relation (voir annexe) □ - Progression des événements selon l'ordre chronologique □
Marqueurs de relation	Et, aussi, comme, si □

Légende : ▲ Émergence (sensibilisation) □ Enseignement systématique ■ Atteinte (acquisition) ● Approfondissement

*** Pour avoir réussi, l'élève doit avoir écrit un texte qui démontre les caractéristiques du *niveau* 3. Il est important d'évaluer au moins deux échantillons d'écriture afin de voir les « régularités ».

Veuillez noter que...

** Bien que la calligraphie soit une habileté manuelle importante, nous pensons qu'elle peut être évaluée indépendamment des autres conventions pour ainsi ne pas pénaliser l'élève. RAS E3.3 « Former avec aisance les minuscules et les majuscules en script ». Il en va de même pour le RAS E3.2 qui est : « Laisser entre les lettres et les mots un espace suffisant ».

** Puisque certains RAS se retrouvent dans plusieurs traits d'écriture, nous avons décidé de les évaluer dans un seul trait; par exemple, la syntaxe fait partie des conventions, mais se retrouve aussi sous le trait de la fluidité; dans ce cas-ci, nous l'évaluerons seulement en fluidité, et ce, pour ne pas pénaliser l'élève à plusieurs reprises pour les mêmes erreurs.

** Lors de l'évaluation sommative à la fin de la première année, nous devons évaluer les RAS qui sont à un niveau « Atteinte » ou encore « Approfondissement ». Nous avons quand même ajouté dans la liste quelques RAS qui sont à un niveau « Enseignement systématique »; vous pourrez certainement en retrouver quelques traces ici et là dans les copies de vos élèves. La formulation des critères dans l'échelle nous indique que ces RAS ne sont pas terminaux, mais puisqu'ils sont à enseigner, il serait quand même important de noter ce que l'élève maîtrise et ce qui lui manque pour arriver à atteindre ces objectifs.

ANNEXE F

Les niveaux de compréhension en lecture

Il existe trois niveaux de compréhension en lecture : la compréhension littérale, la compréhension interprétative et la compréhension critique. Chacun de ces trois niveaux travaille des habiletés spécifiques reliées à un niveau particulier du processus de compréhension. C'est donc par un travail sur les trois niveaux de compréhension en lecture que l'élève développera les habiletés complémentaires nécessaires à la compréhension du message.

L'élève, dans son processus de reconstruction du sens d'un texte, se pose sans cesse des questions auxquelles il répond sous forme d'hypothèses. Il cherche ensuite à vérifier ces hypothèses à l'aide des informations explicites ou implicites que lui donne le texte et à l'aide de ses propres connaissances. Il est donc important que l'élève soit amené à développer sa compréhension littérale, sa compréhension interprétative et sa compréhension critique d'un texte.

- **la compréhension littérale**

L'élève, lorsqu'il travaille la compréhension littérale du texte, repère des informations, des idées, des situations exprimées explicitement dans le texte. Les réponses à son questionnement intérieur apparaissent textuellement et les indices qui établissent la relation entre la question et la réponse sont clairement indiqués.

Exemple :

Texte : La porte s'est ouverte et le monsieur au chapeau rouge nous a aidés à monter dans le train.

Question : Qui nous a aidés à monter dans le train?

Réponse : Le monsieur au chapeau rouge.

- **la compréhension interprétative**

L'élève, lorsqu'il travaille la compréhension interprétative est appelé à faire des inférences puisque la réponse à son questionnement intérieur, quoique énoncée dans le texte, est implicite. Sa question et sa réponse découlent toutes les deux du texte mais il n'y a pas d'indice grammatical qui relie la question et la réponse; l'élève doit l'inférer.

Exemple :

Texte : À la ferme, nous avons deux chiens, Chiffon et Fido. Ce matin, il n'en reste plus qu'un. Fido s'est sauvé.

Question : Quel chien est encore à la maison?

Réponse : Chiffon, car Fido s'est sauvé.

- **la compréhension critique**

L'élève, lorsqu'il travaille la compréhension critique, est appelé à réagir à son questionnement intérieur en s'appuyant sur ses connaissances des genres littéraires, des structures textuelles et des indices données par l'auteur pour susciter des réactions affectives ou intellectuelles. Quoique les éléments de sa réponse pourraient se retrouver dans le texte, les réponses n'apparaissent ni explicitement, ni l'implicitement puisqu'elles ont comme point de départ les réactions personnelles de l'élève.

Exemple :

Texte : Denise et Nicole n'ont pas trouvé de solution pour régler leur problème. Elles sont parties chacune de leur côté sans savoir ce que l'autre pensait.

Question : Comment aurais-tu réglé le problème de Denise si tu avais été à sa place?

Réponse : Les réponses varieront selon les élèves.

Tiré de : Éducation et Formation Professionnelle Manitoba (1997), Normes manitobaines de performance en français langue première : troisième année

ANNEXE G

Le mur de mots

Définition

Le mur de mots est un affichage systématique et continu de mots, écrits en grosses lettres et organisés en ordre alphabétique. Le mur de mots a pour but de :

- fournir un support visuel à l'enseignement de mots de vocabulaire et de haute fréquence, des relations grapho-phonétiques, de l'orthographe, etc.;
- développer chez l'élève une banque croissante de mots qui feront partie de son vocabulaire de communication orale, de lecture et d'écriture;
- servir de référence aux élèves dans les activités de lecture et d'écriture.

Le mur de mots sera en changement constant. Tout au long de l'année, des mots s'y ajouteront et certains autres, lorsqu'ils sont maîtrisés, seront retirés. Ils pourront être réinvestis ou réutilisés ailleurs dans la classe.

Choix de mots

Durant les premières années du primaire, les mots les plus courants apparaîtront au mur de mots (voir aussi la liste de mots à maîtriser, située à l'Annexe H). Ils seront choisis en fonction des besoins des élèves. Ce sont les mots qu'ils rencontreront dans leur lecture et utiliseront dans leurs productions écrites. Reconnaître ces mots globalement facilitera la fluidité en lecture et permettra aux jeunes lecteurs de concentrer leurs efforts sur la lecture des mots de vocabulaire d'intérêt.

Bien que les mots les plus courants seront affichés au mur de mots, il faut toutefois souligner que d'autres collections de mots peuvent être affichées ailleurs en classe sans encombrer le mur de mots (Ex.: le vocabulaire relié à un thème particulier, les banques de mots correspondant à l'enseignement d'un élément grapho-phonétique : un **bateau**, un **chapeau**, un **gâteau** ou les mots triés selon leur classe de mots : noms, adjectifs, déterminants, verbes). L'affichage de ces mots contribuera à la création d'un environnement langagier riche dans lequel l'élève pourra puiser.

Procédures

Le mur de mots est un outil de travail important dans la salle de classe. Il est essentiel que les élèves participent activement à sa construction et que les mots qui y sont ajoutés soient enseignés dans un contexte significatif.

- Choisir un maximum de cinq mots par semaine à ajouter au mur de mots. Un ajout trop rapide de mots sera de peu d'utilité à l'élève. Il est important de parler de ces mots, d'en faire ressortir les caractéristiques visuelles, sonores et sémantiques avant de les ajouter au mur de mots. Certains enseignants préfèrent mettre en vedette les mots de la semaine dans un coin de leur tableau. Après les avoir travaillés durant la semaine, ils les affichent au mur de mots.
- Afficher les mots en présence des élèves afin que ceux-ci prennent conscience de la place du mot dans l'organisation globale de l'affichage.
- S'assurer que les mots soient écrits suffisamment gros afin qu'ils puissent être vus de partout dans la salle de classe.
- Éviter de présenter en même temps des mots qui se ressemblent.
- Afficher les verbes conjugués avec leur pronom. Afin de respecter l'affichage des mots en ordre alphabétique, la structure « je vois » serait affichée sous la lettre « v ». Cependant, le pronom « je » pourrait être écrit d'une couleur différente.

Activités

Pour tirer profit du mur de mots, il est important que l'enseignant s'y réfère souvent dans le cadre d'activités quotidiennes. De ce fait, il agit comme modèle et fait comprendre l'utilité de cet outil à l'élève. Il est essentiel d'utiliser le mur de mots en amenant celui-ci à participer dans une variété d'activités qui s'y rapportent et qui font appel à l'écoute, la production orale, la lecture et l'écriture. Trehearne (2006) suggère plusieurs activités pertinentes dans son ouvrage *Littératie en 1^{re} et 2^e année* (pages 184-189).

ANNEXE H

Listes de mots de vocabulaire

Les mots d'orthographe d'usage que les élèves de 1^{re} année devraient pouvoir orthographier correctement. Les verbes avoir et être au présent devraient être enseignés et pratiqués.

à	chez	grand - grande	mes	une rue
après	un chien	gris - grise	ne	sa, son
j'aime	cinq	gros - grosse	neuf	sept
(aller) je vais	un cou	huit	noir - noire	ses
un ami	dans	il	un nom	si
j'ai, il - elle a	de, d'	il y a	non	six
il - elle aime	des	jamais	on	soi
un an - six ans	deux	jaune	orange	sous
au	le diner	j' je	ou	souvent
aussi	je dis	un jour	oui	sur
avec	il dit - elle dit	l' le la	un papa	ta, ton
avoir (présent)	dix	le lait	par	une table
une banane	du	les	pas	te
beau - belle	une école	long - longue	la patate	la terre
beaucoup	elle	lundi	petit - petite	tes
bébé	en	une main	plus	une tête
bien	et	une maison	une pomme	toi
blanc - blanche	l'été	malade	une porte	trois
bleu	être (présent)	maman	une poule	très
bon - bonne	je fais	le matin	une poupée	tu
un bonbon	il fait	me	pour	un
une bouche	une fête	une mère	quatre	une
un bras	une fille	moi	une robe	il va - elle va
brun - brune	un frère	mon	rose	vert - verte
un chat - une chatte	un garçon	ma	rouge	y

Vocabulaire de sciences
1^{re} année

goût : sucré, amer, salé,
lisse
une forme
une odeur
rugueux
violet
un être vivant
un objet non-vivant

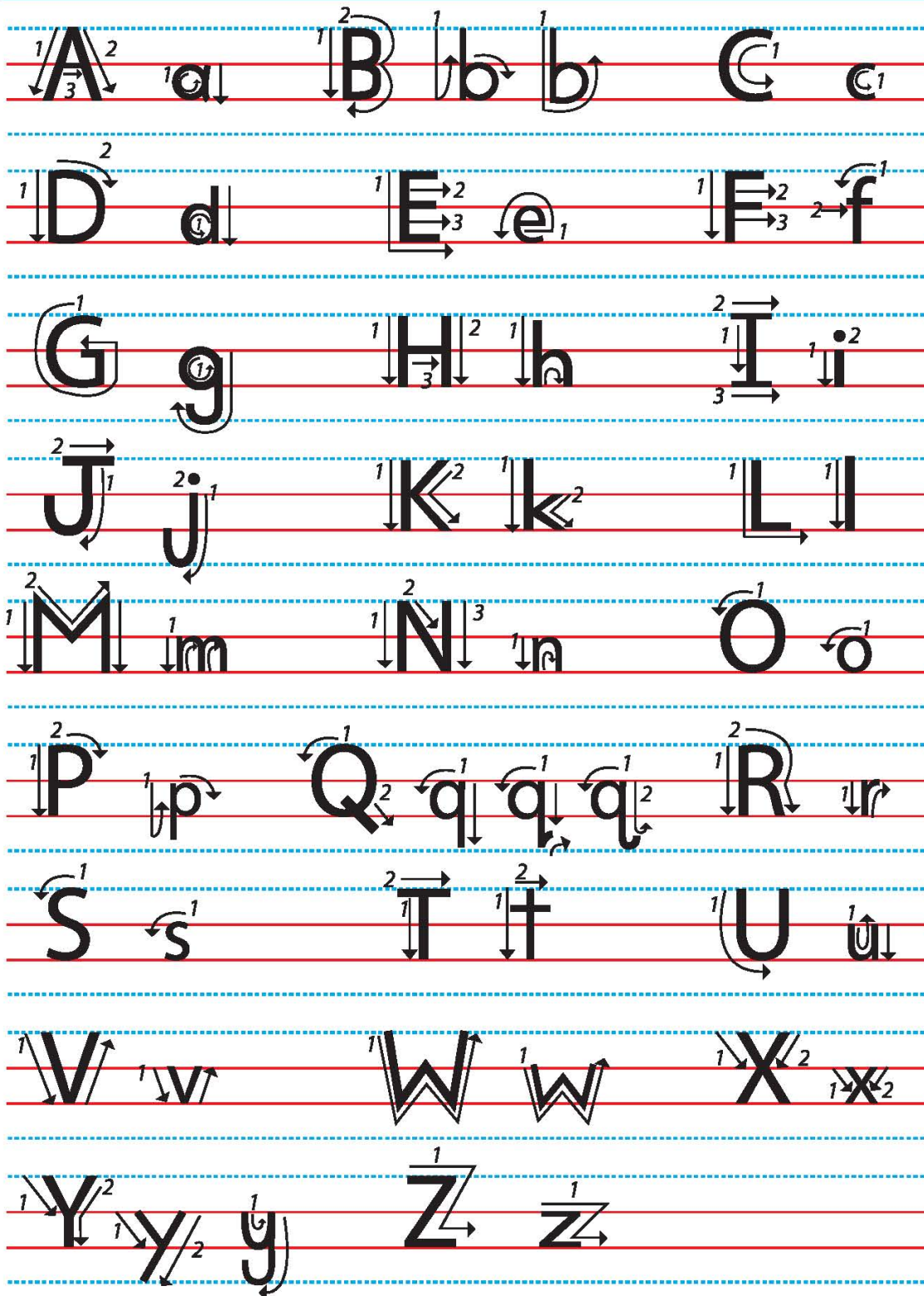
Vocabulaire de mathématiques
1^{re} année

une arête
comparer
une courbe
la hauteur
la largeur
la longueur

Annexe I

Tableau des lettres

Les chiffres changent à chaque fois que l'on soulève le crayon et qu'on le repose sur la feuille.



Annexe J

Tableaux récapitulatifs

Lecture

Stratégies-clés des lecteurs efficaces	RAS	Définition du RAS
Réflexions de base pour lire le texte		
• Solutionner les mots	L3.2.2	Utiliser une variété de stratégies pour solutionner et comprendre les mots
• Surveiller sa lecture et s'auto-corriger	L3.3.1	Surveiller si sa lecture a du sens (S), correspond aux bonnes lettres (V), correspond à une syntaxe (St) correcte et s'auto-corriger au besoin
• Chercher et utiliser l'information	L4.1.1	Chercher des informations et les utiliser dans une variété d'écrits
• Résumer	L4.1.2	Relever les idées importantes et le sens global d'un texte et en faire un rappel ou un résumé
• Maintenir la fluidité	L3.2.1	Lire par groupes de mots avec fluidité et expression
• Ajuster sa lecture	L3.3.3	Ajuster sa lecture
Réflexions qui amènent au-delà du texte		
• Prédire	L2.5	Faire des prédictions sur le contenu d'un texte en s'appuyant sur des indices textuels et organisationnels
	L3.1.2	Continuer de faire des prédictions
	L3.3.2	Se poser des questions pour confirmer, vérifier et ajuster ses prédictions
• Faire des liens	L3.1.3	Créer des liens avec ce qu'il lit
	L4.2.2	Faire des liens entre le texte lu et ses connaissances antérieures (soi-même, son vécu, sa culture, d'autres textes et le monde qui l'entoure) les noter et les utiliser
• Inférer	L3.1.6	Faire des inférences et les noter
• Synthétiser	L4.2.6	Tirer une conclusion personnelle en intégrant certaines informations du texte et ses observations
Réflexions qui portent sur le texte		
• Analyser	L4.1.3	Analyser un texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles
• Critiquer	L4.3.1	Donner et justifier son opinion sur certains éléments du texte
	L4.3.2	Porter un jugement esthétique sur un texte (expressions, vocabulaire, figure de style...)

Écriture

Traits d'écriture	Processus d'écriture	RAS	Définitions des RAS
Idées	Planification	E2.1	Préciser son intention de communication et identifier son destinataire (parents, pairs, amis, invités...)
		E2.2	Avoir recours à différents moyens (activer ses connaissances antérieures, faire une collecte d'informations, faire un remue-méninge) pour trouver des idées ou des informations sur le sujet
		E2.3	Choisir les meilleures idées ou informations et les organiser à l'aide d'une organisation graphique
	Rédaction d'ébauches	E3.5	Transformer ses idées en phrases
		E3.9	Écrire un texte dont le message principal est clair et précis
		E3.10	Ajouter des détails pertinents à son texte
	Révision	E4.1	Vérifier les idées de son texte en fonction de la situation de communication (but, destinataire, type et genre de texte)
		E4.2	Vérifier si son texte comprend une idée principale claire
		E4.3	S'assurer que les idées secondaires et les détails présents soient pertinents et appuient l'idée principale
Structure	Planification	E2.3	Choisir les meilleures idées ou informations et les organiser à l'aide d'une organisation graphique
		E2.5	Construire la structure générale de son texte et tenir compte des caractéristiques qui lui sont propres
	Rédaction d'ébauches	E3.7	Enchaîner ses phrases de façon cohérente à l'aide de marqueurs de relation
		E3.11	S'assurer de respecter la structure du texte
		E3.12	Revenir à son plan et l'ajuster au besoin
		E3.13	Vérifier si les moyens employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées sont efficaces
	Révision	E4.6	Vérifier la cohérence (suite logique) des idées de son texte
		E4.10	Utiliser la terminologie appropriée et mettre en application ses connaissances de la grammaire du texte
Choix des mots	Rédaction d'ébauches	E3.5	Transformer ses idées en phrases
		E3.6	Utiliser les expressions et les mots qui conviennent
	Révision	E4.4	S'assurer que ses choix lexicaux et syntaxiques soient judicieux
Fluidité	Rédaction d'ébauches	E3.7	Enchaîner ses phrases de façon cohérente à l'aide de marqueurs de relation
	Révision	E4.7	Porter attention à la fluidité des phrases de son texte
Voix	Révision	E4.9	S'assurer que sa façon de s'exprimer (sa voix) ressorte dans son texte
	Diffusion	E6.7	Identifier les répétitions et les choix privilégiés qu'il a fait sur les plans du contenu et de la forme et qui créent sa voix d'écrivain
Conventions de l'écrit	Rédaction d'ébauches	E3.2	Laisser entre les lettres et les mots un espace suffisant
		E3.3	Former avec aisance les minuscules et les majuscules en écriture scripte
		E3.4	Former avec aisance les minuscules et les majuscules en écriture cursive
	Correction	E5.1	Laisser des marques dans son texte avec le code d'auto-correction préconisé pour vérifier la grammaire de la phrase
		E5.2	Appliquer ses connaissances du fonctionnement de la langue pour corriger la grammaire de la phrase dans son texte
		E5.4	Avoir recours aux manipulations syntaxiques pour mieux comprendre ou maîtriser la syntaxe de la phrase
		E5.7	Orthographier correctement les mots usuels de son année scolaire
		E5.8	Utiliser la terminologie appropriée et mettre en application ses connaissances de la grammaire de la phrase
Présentation	Publication	E6.1	Choisir un mode de transcription pour réécrire son texte au propre (à la main ou en utilisant la technologie) en tenant compte des ses révisions et corrections
		E6.2	Prévoir et appliquer une mise en page qui mettra son texte en valeur et en facilitera la lecture
		E6.3	Vérifier la lisibilité du texte final
		E6.4	Évaluer si la mise en page et la forme finale de son texte le rendent facile et agréable à lire