



Éducation et Développement
de la petite enfance

Français en immersion

Programme d'études 4^e année



Septembre 2010

Avant-propos

Ce programme d'études s'adresse aux enseignants de la 4^e année du Français en immersion et précise les apprentissages du Français en immersion pour les élèves à ce niveau. Il fournit l'information de base dont les enseignants auront besoin pour la mise en oeuvre du programme d'études et offre des suggestions pour les aider à concevoir des expériences d'apprentissage ainsi que des stratégies pour évaluer le rendement scolaire. Ce document sera accessible dès que possible sur le site du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.

Remerciements

De nombreuses personnes ont apporté leur expertise à l'élaboration de ce document. Le coordonnateur du projet, Claude Brisson, conseiller pédagogique au ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, a collaboré avec des collègues du Ministère ainsi qu'avec des représentants de nos partenaires en éducation. Le Ministère tient à remercier tous ceux et celles qui ont contribué à la création et à la révision de ce document.

Comité de révision

Jo-Ann Esseghaïer	École Spring Park
Mario Robichaud	École Elm Street
Megan Stubbs-Smith	École Glen Stewart

Le ministère remercie également les ministères suivants :

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse
Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick
Ministère de l'Éducation de l'Ontario
Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique
Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse du Manitoba
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan
Ministère de l'Éducation Terre-Neuve et du Labrador
Ministère de l'Éducation, Alberta Education
qui nous ont permis de consulter et/ou d'adapter certaines composantes de leurs programmes d'études aux fins de développement du programme d'études de l'Île-du-Prince-Édouard.

Table des matières

Cadre théorique

Les orientations de l'éducation publique

Philosophie et buts de l'éducation.	6
Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires.	7
Énoncé de principe relatif au français parlé et écrit.	10
Énoncé de principe relatif à l'intégration des technologies de l'information et des communications.	11
Énoncé de principe relatif aux élèves ayant des besoins particuliers.	11

L'orientation et les composantes pédagogiques du programme de français en immersion

Vision.	15
Les résultats d'apprentissage	
Les résultats d'apprentissage généraux (R.A.G.).	15
La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle.	16
L'écoute et l'expression orale.	16
La lecture et le visionnement.	16
L'écriture et la représentation.	17
Les résultats d'apprentissage par cycle (R.A.C.).	17
Les résultats d'apprentissage spécifiques (R.A.S.).	18
Contextes d'apprentissage et d'enseignement.	19
Programme de littératie efficace.	19
Définition de la littératie.	19
Principes de base.	19
Le lien entre un programme de littératie efficace et les résultats d'apprentissage.	22
La différence entre l'apprentissage et l'enseignement.	22
La nature de l'apprentissage.	22
La nature de l'enseignement.	23
Principes directeurs de l'apprentissage du français en immersion.	24
Principes directeurs de l'apprentissage et de l'enseignement efficaces.	25
Besoins individuels des élèves.	25
Intelligences multiples.	26
Styles d'apprentissage.	27
Climat de la salle de classe.	28
La métacognition.	29
Pratiques pédagogiques préconisées.	30
L'enseignement stratégique.	30
L'apprentissage coopératif.	31
L'appréciation et l'évaluation des apprentissages.	33
Le temps d'enseignement.	37

Programme d'études

Premier volet : La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

Valorisation de la langue française.	38
Valorisation de la diversité culturelle.	39
L'éducation au multiculturalisme.	39

L'éducation à l'antiracisme	39
La pertinence de l'éducation au multiculturalisme et à l'antiracisme	40
Les droits et responsabilités	40
Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques	41

Deuxième volet : L'écoute et l'expression orale

La vision de l'apprentissage de la langue orale	44
Les éléments essentiels à l'écoute et l'expression orale	45
Le lien entre la langue orale et la langue écrite	46
L'écoute	46
Les stratégies d'écoute	48
L'expression orale	49
Les activités d'expression orale	49
Les stratégies d'expression orale	51
Les stratégies d'expression orale spontanée	51
Les stratégies d'expression orale structurée	52
Les composantes du langage	52
La correction de l'erreur	53
L'appréciation de rendement en communication orale	55
Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques	59

Troisième volet : La lecture et le visionnement

La vision de l'apprentissage de la lecture	64
L'apprentissage de la lecture	65
Les comportements d'un lecteur efficace	65
Systèmes d'indices en lecture	65
Les stratégies et le processus de lecture	68
Les textes	69
Les situations de lecture	69
La lecture à haute voix	70
La lecture partagée	72
La lecture guidée	74
La lecture indépendante	77
Le carnet de lecture	83
L'appréciation de rendement en lecture	84
Le développement du lecteur	88
Le continuum du lecteur	88
Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage en lecture	91

Quatrième volet : L'écriture et la représentation

La vision de l'apprentissage de l'écriture	96
Éléments essentiels du système d'écriture	97
Les traits d'écriture	97
Les stratégies et le processus d'écriture	99
Les situations d'écriture	102
L'écriture partagée et l'écriture interactive	102
L'écriture guidée	104
L'écriture indépendante	105
L'écriture libre	106
Les types et les genres de texte	107
L'appréciation de rendement en écriture	108

Le développement du scripteur.	111
Le continuum du scripteur	111
Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage en écriture	113

Plans d'études

Unité 1 - Introduction.	120
Unité 2 - La poésie..	134
Unité 3 - Exploitation de romans : Sophie lance et compte.	168
Unité 4 - Les textes courants (informatifs).	218
Unité 5 - Étude d'auteur : Gilles Tibo.	240
Unité 6 - Le conte.	268

Glossaire.	294
------------------------	-----

Bibliographie.	298
----------------------------	-----

Appendices

Appendice A - Références pour l'enseignant	
A-1 Les niveaux de compréhension en lecture.....	304
A-2 La taxonomie de Bloom	306
A-3 Les types et les genres de texte.	308
Appendice B - L'appréciation de rendement en lecture	
B-1 La fiche d'observation individualisée -Symboles et classification d'erreurs. ...	314
B-2 Calcul du niveau de difficulté de texte et pourcentage de précision	316
B-3 Fiche d'observation individualisée.	318
B-4 Échelles d'appréciation en lecture.	320
B-5 Échelle d'appréciation en écriture..	322
Appendice C - Tableaux de connaissances	
C-1 L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe.....	326
C-2 Tableau de connaissances en grammaire	328
C-3 Tableau de répartition de l'enseignement des verbes.	332
Appendice D - Représentations graphiques	
D-1 Tableau explicatif.	338
D-2 La toile sémantique.....	340
D-3 Graphique de récit.....	342
D-4 La roue de récit.	344
D-5 Texte narratif (Début-milieu-fin).	346
D- 6 Le cadre séquentiel	348
D-7 La structure narrative.	350
D-8 La carte du personnage.	352
D-9 Réaction au texte.....	354
D-10 La carte en T	356
D-11 Comparaison - Contraste	358
D-12 Comparaison - Contraste / Diagramme de Venn.....	360
D-13 Tableau S - V- A.....	362
D-14 La chaîne / Le cadre séquentiel.....	364
D-15 Tableau de prédictions.	366

Appendice E - La correction des erreurs

E-1	Les anglicismes et autres fautes typiques des élèves d'immersion.....	370
E-2	La place de l'adjectif.....	374
E-3	Les expressions avec « avoir ».	376
E-4	Correction d'erreurs - Les expressions idiomatiques et les proverbes.	378

Les orientations de l'éducation publique

Philosophie et buts de l'éducation

L'objectif fondamental 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.

Les buts de l'éducation publique veulent permettre à l'élève :

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

Bien que ces buts semblent énormes pour le système d'éducation publique, il est important de se rappeler que la responsabilité d'y faire face est partagée. Le système d'éducation publique pourra, avec l'appui et la participation active de la famille et d'autres éléments de la communauté, s'acquitter de son mandat.

¹ Ministère de l'éducation et 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'élaboration de certains programmes communs pour les provinces atlantiques a débuté en 1995. C'est alors que des résultats d'apprentissage transdisciplinaires ont été établis pour tous les élèves du Canada atlantique. Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires sont des énoncés décrivant les connaissances, les habiletés et les attitudes qu'on 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 y sont décrites non en fonction de matières individuelles mais plutôt en termes de connaissances, d'habiletés et d'attitudes acquises au cours du programme. Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires suivants forment le profil de formation des finissants au Canada atlantique :

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 pour formuler et exprimer leurs idées, leurs perceptions et leurs sentiments;
- faire preuve de leur compréhension de la contribution des arts à la vie quotidienne, à l'identité et à la diversité culturelles ainsi qu'à l'économie;
- faire preuve de leur compréhension des idées, des perceptions et des sentiments des autres tels qu'ils sont exprimés par l'entremise de diverses formes d'art;
- faire preuve de leur compréhension de l'importance des ressources culturelles telles que le théâtre, les musées et les galeries d'art.

La littérature, la musique, les arts dramatiques, les arts visuels, et les ressources culturelles occupent une place importante dans le programme de français en immersion. Tout en explorant en français cette variété de formes artistiques, les élèves découvrent des éléments de leur propre culture ainsi que ceux de diverses collectivités culturelles. D'autre part, les élèves exploitent ces formes d'expression artistique pour exprimer leurs propres connaissances, leurs idées et leurs sentiments.

Civisme

Les finissants seront en mesure d'apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale.

Ils pourront, par exemple,

- faire preuve de leur compréhension du développement durable et des incidences d'un tel développement sur l'environnement;
- faire preuve de leur compréhension des systèmes politique, social et économique du Canada dans un contexte mondial;
- expliquer l'importance de l'économie mondiale pour le renouveau économique et l'épanouissement de la société;
- faire preuve de leur compréhension des forces sociales, politiques

et économiques qui ont façonné notre passé et notre présent, et planifier l'avenir en fonction de ces connaissances;

- se pencher sur des questions en matière de droits de la personne et reconnaître diverses formes de discrimination;
- déterminer les principes véhiculés et les mesures entreprises par les sociétés équitables, pluralistes et démocratiques;
- faire preuve de leur compréhension de leur identité et de leur héritage culturels et de ceux des autres ainsi que de l'apport du multiculturalisme dans la société.

La découverte, la compréhension et l'appréciation des diverses cultures, particulièrement des collectivités francophones, font partie intégrante du programme de français en immersion. De plus, l'exploration du monde, l'étude de questions environnementales, sociales, économiques et politiques engendrent une exploitation élargie de la langue dans des contextes signifiants.

Communication

Les finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire une langue (ou plus d'une), d'utiliser des concepts et des symboles mathématiques et scientifiques afin de penser logiquement, d'apprendre et de communiquer efficacement.

Ils pourront, par exemple,

- explorer leurs idées, leurs apprentissages, leurs perceptions et leurs sentiments, y réfléchir et les exprimer;
- faire preuve de leur compréhension des faits et des relations exprimés sous forme de mots, de nombres, de symboles, de graphiques et de diagrammes;
- présenter, à une diversité d'auditeurs, de l'information et des directives claires, logiques, concises et précises;
- faire preuve d'une connaissance de la langue seconde;
- accéder à de l'information, la traiter, l'évaluer et la partager;
- interpréter et évaluer des données et les exprimer dans un langage courant;
- réfléchir de façon critique sur les idées présentées par l'entremise d'une diversité de médias et les interpréter.

Le programme de français en immersion vise, de façon particulière, le développement d'une compétence langagière en français. Par le biais de situations d'apprentissage signifiantes, les élèves développent les habiletés, les connaissances, et les stratégies nécessaires pour communiquer efficacement et avec confiance en français. Les apprenants parviennent aussi à utiliser divers moyens d'expression pour que leurs pensées et leurs idées soient comprises et transmises clairement. Par surcroît, les élèves enrichissent leur propre langue maternelle en transférant et en appliquant les connaissances, les habiletés, et les stratégies de communication acquises en situation d'immersion.

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 solution de problèmes.

Ils pourront, par exemple,

- trouver, évaluer, adapter, créer et partager de l'information, et ce, en faisant appel à une diversité de ressources et de moyens technologiques;
- faire preuve de leur compréhension des technologies existantes et en évolution et les utiliser;
- faire preuve de leur compréhension des incidences de la technologie sur la société;
- faire preuve de leur compréhension des questions d'ordre moral qui se posent relativement à l'utilisation des outils technologiques dans un contexte local et mondial.

Les situations d'apprentissage dans le programme de français en immersion permettent aux élèves d'exploiter la technologie comme outil de communication et comme moyen d'accéder à des ressources françaises dans le monde entier. L'exploration de questions telles que les possibilités, les limites, et l'influence de la technologie amènent les élèves à en faire un emploi judicieux.

Développement personnel

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

Ils pourront, par exemple,

- montrer qu'ils sont prêts à intégrer le monde du travail ou à poursuivre leur apprentissage;
- prendre des décisions judicieuses et en accepter la responsabilité;
- travailler et étudier de façon déterminée, à la fois individuellement et en groupe;
- faire preuve de leur compréhension du rapport qui existe entre la santé et le mode de vie;
- établir des distinctions entre de nombreux choix de carrière;
- faire preuve d'une capacité d'adaptation et d'une habileté en communications interpersonnelles et posséder des qualités de gestionnaire;
- faire preuve de curiosité intellectuelle et d'esprit d'initiative;
- réfléchir de façon critique sur des questions d'ordre moral.

Le programme de français en immersion permet aux apprenants de s'épanouir tant au point de vue personnel qu'intellectuel. En utilisant le français pour créer et transmettre leurs pensées et leurs idées, ils découvrent une façon différente d'exprimer leur individualité. La prise de décisions, les habiletés de relations interpersonnelles et de travail coopératif, la réflexion personnelle et l'autoévaluation font partie intégrante du programme de français. En fin de compte, ces expériences amènent les élèves à valoriser l'apprentissage et à devenir des apprenants tout au long de leur vie.

Résolution de problèmes

Les finissants seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la solution de problèmes, y compris les stratégies et les méthodes faisant appel à des concepts reliés au langage, aux mathématiques et aux sciences.

Ils pourront, par exemple,

- recueillir, traiter et interpréter de l'information de façon critique afin de prendre des décisions éclairées;
- utiliser une diversité de stratégies et d'optiques en faisant preuve de souplesse et de créativité afin de résoudre des problèmes;
- proposer des idées et questionner leurs propres postulats et ceux des autres;
- résoudre des problèmes de façon individuelle et collective;
- cerner, décrire, formuler et reformuler des problèmes;
- formuler et vérifier des hypothèses;
- questionner, observer des relations, faire des inférences et tirer des conclusions;
- constater, décrire et interpréter différents points de vue et faire la distinction entre un fait et une opinion.

En étudiant le français, les élèves sont placés dans de nombreuses situations de résolution de problèmes. Par l'entremise de problèmes réels à résoudre, les élèves développent des connaissances et des stratégies qu'ils pourront transférer et réutiliser dans des situations différentes.

**Énoncé de principes
relatif au français parlé
et écrit**

Le développement de l'aptitude à s'exprimer en français à l'oral et à l'écrit est d'une importance capitale dans l'évolution et l'épanouissement de l'élève en immersion, pour qui la langue est à la fois objet et véhicule d'apprentissage. Il est donc essentiel de réserver à la langue une place de choix au sein de l'enseignement et des apprentissages.

L'enseignant est responsable de maintenir dans sa classe une ambiance favorable au développement et à l'enrichissement du français. Il doit sensibiliser les élèves à l'efficacité linguistique, tant sur le plan de la pensée que sur celui de la communication. Il multiplie les occasions d'utiliser le français tout en veillant constamment à sa qualité et en portant une attention particulière à la clarté et à la précision du discours oral et écrit.

**Énoncé de principe
relatif à l'intégration des
technologies de
l'information et des
communications**

La technologie informatique occupe déjà une place importante dans notre société où l'utilisation de l'ordinateur est impérative. Les jeunes sont appelés à vivre dans une société dynamique qui change et évolue constamment. Compte tenu de l'évolution de la société, le système d'éducation se doit de préparer les élèves à vivre et à travailler dans un monde de plus en plus informatisé.

En milieu scolaire, l'ordinateur doit trouver sa place dans tous les programmes d'études et à tous les ordres d'enseignement. C'est un outil puissant qui donne rapidement accès à une multitude d'informations touchant tous les domaines de la connaissance. La technologie moderne en diversifie sans cesse les usages et en facilite l'accessibilité comme moyen d'apprentissage scolaire, au même titre que les livres, le tableau noir et la craie.

L'intégration de l'ordinateur dans l'enseignement doit d'une part assurer l'acquisition de connaissances et d'habiletés techniques en matière d'informatique et, d'autre part, améliorer et diversifier les moyens d'apprentissage mis à la disposition des élèves et des enseignants. Pour réaliser ce second objectif, l'élève doit être amené à utiliser fréquemment l'ordinateur comme outil de création, de production, de communication et de recherche. L'élève, seul ou en équipe, saura utiliser l'ordinateur comme moyen d'apprentissage en appliquant ses connaissances à la résolution de problèmes concrets, en réalisant divers types de projets de recherche et en effectuant des productions dans un contexte d'information ou de création.

**Énoncé de principe
relatif aux élèves ayant
des besoins particuliers**

Le présent programme d'études est inclusif et est conçu pour aider tous les apprenants à réaliser leur potentiel grâce à une grande variété d'expériences d'apprentissage. Le but du programme est de donner à tous les élèves l'accès aux mêmes possibilités d'apprentissage.

De nombreux facteurs influent sur le développement des aptitudes à parler, à lire et à écrire dans un contexte de langue seconde. Quand ils conçoivent des expériences d'apprentissage pour leurs élèves, les enseignants doivent tenir compte des besoins d'apprentissage, des expériences, des intérêts et des valeurs de tous leurs élèves.

La différenciation

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 facilitera l'apprentissage des élèves dans la majorité des situations. La différenciation de l'enseignement ne constitue pas une stratégie d'enseignement spécialisé mais 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 :

- d'établir un climat et de proposer des expériences d'apprentissage affirmant la dignité et la valeur de tous les apprenants de la classe;
- de donner l'exemple par des attitudes, des actions et un langage inclusifs qui appuient tous les apprenants;
- 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.

La diversité culturelle et sociale

La diversité culturelle et sociale est une ressource qui vise à enrichir et à agrandir l'expérience d'apprentissage de tous les élèves. Non seulement ont-ils cette ressource à leur disposition, les élèves la portent aussi 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, leurs valeurs, leurs croyances et 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 résultats du programme énoncés dans le présent guide sont jugés 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 d'ordinateur, 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, notamment, 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 accomplissements et de réussir.

Certains élèves seront en mesure d'atteindre les résultats d'apprentissage visés par la province si l'on y apporte des changements aux stratégies d'enseignement, à l'organisation de la salle de classe et aux techniques d'appréciation de 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 permettant le maximum d'interactions entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves. 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, 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.

L'orientation et les composantes pédagogiques du programme de français en immersion

Vision

Le programme de français offert aux élèves en immersion dans les provinces atlantiques repose sur une vision qui préconise la formation d'élèves capables de communiquer en français de façon efficace, d'utiliser le français comme outil d'apprentissage ainsi que de démontrer une compréhension de cultures diverses, en particulier celle des collectivités francophones.

Les résultats d'apprentissage

L'orientation de l'enseignement du français se cristallise autour de la notion de **résultats d'apprentissage**. Un résultat d'apprentissage décrit clairement le comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances mesurables et les attitudes observables acquises par un élève au terme d'une situation d'apprentissage. Un résultat d'apprentissage n'est ni un objectif ni une stratégie. Il aborde l'enseignement d'un point de vue différent : l'objectif précisait ce que l'enseignant doit faire; le résultat, de son côté, décrit ce que l'élève doit avoir appris au terme d'une année.

Il existe trois niveaux de résultats d'apprentissage au sein du programme de français en immersion :

- Les résultats d'apprentissage généraux (R.A.G.)
- Les résultats d'apprentissage par cycle (R.A.C.)
- Les résultats d'apprentissage spécifiques (R.A.S.)

Les résultats d'apprentissage généraux (R.A.G.)

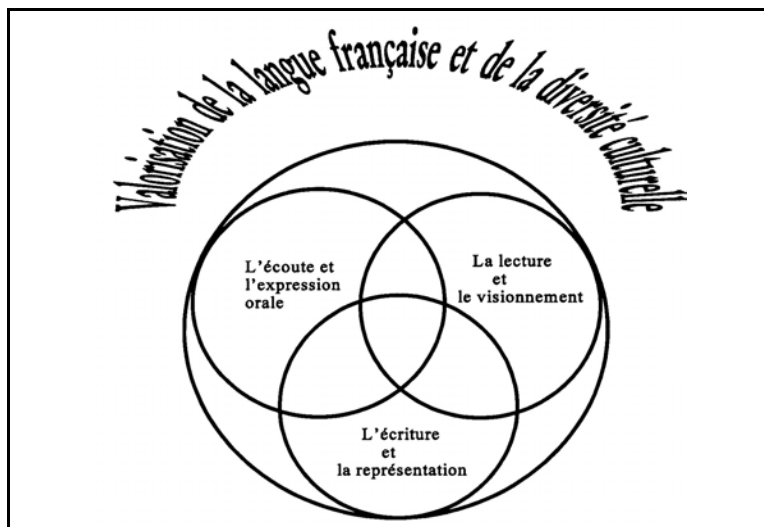
Les résultats d'apprentissage généraux du programme de français en immersion précisent les connaissances, les habiletés et les attitudes visées par ce programme. Ils décrivent ce que les élèves devraient savoir, ce qu'ils devraient être capables de faire et les attitudes qu'ils devraient acquérir au long de leur apprentissage. Ils se veulent aussi des moyens par lesquels les élèves peuvent atteindre les résultats d'apprentissage transdisciplinaires.

Le programme de français en immersion comprend les quatre volets suivants :

- la valorisation de la langue française et de la diversité culturelle;
- l'écoute et l'expression orale;
- la lecture et le visionnement;
- l'écriture et la représentation.

Le premier volet porte de manière particulière sur les attitudes envers le français, la culture française et la diversité culturelle. Les trois autres volets ciblent les modes de communication.

Il faut reconnaître que *la valorisation de la langue française et de la diversité culturelle* fait partie intégrante de tous les modes de communication. Ces éléments constituent en effet la toile de fond du programme de français. Ce volet figure de façon explicite dans le présent document afin d'en souligner l'importance.



Comme le démontre l'illustration ci-dessus, tous les modes de communication sont interreliés. Ils se développent simultanément par le biais d'activités qui les intègrent tous. En effet, le développement ou l'enrichissement d'un de ces éléments se répercute favorablement sur les autres.

Les résultats d'apprentissage généraux, au sein des quatre volets du programme de français en immersion sont comme suit :

La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

Avant la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de :

- 1.0 démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde;
- 2.0 reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

L'écoute et l'expression orale

Avant la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de :

- 3.0 démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication;
- 4.0 planifier et de gérer son écoute en appliquant des stratégies selon ses besoins et la situation de communication;
- 5.0 s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication;
- 6.0 planifier et de gérer son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et la situation de communication.

La lecture et le visionnement

Avant la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de :

- 7.0 démontrer sa compréhension d'une gamme de textes écrits pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication;
- 8.0 planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Note : Dans le présent document, le terme **VISIONNEMENT** désigne le fait de donner une signification aux textes qui font partie de l'environnement visuel naturel et fabriqué dans lequel nous vivons. Il s'agit d'une démarche active et intentionnelle qui consiste à donner un sens à ce que nous voyons et à apprendre comment communiquer au moyen de textes visuels. Le visionnement critique tient compte du but et de la portée de l'environnement visuel fabriqué et de ses éléments constitutifs. Il suppose une réflexion sur l'intention, le but, le contenu et le contexte ainsi que l'acquisition de la capacité à analyser et à communiquer la signification de ce qui est observé.

L'écriture et la représentation

Avant la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable :

- 9.0 d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication;
- 10.0 de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et la situation de communication.

Note : Dans le présent document, le terme **REPRÉSENTATION** correspond à la gamme des moyens qui permettent aux élèves de créer une signification. Les formes et les procédés de représentation que ces derniers utilisent pour explorer et communiquer leurs connaissances comprennent, en plus du langage parlé et écrit, la représentation visuelle, le théâtre, la musique, le mouvement ainsi que la production graphique et technologique.

Les résultats
d'apprentissage par cycle
(R.A.C.)

Les résultats d'apprentissage par cycle découlent des résultats d'apprentissage généraux. Il s'agit d'énoncés qui servent à décrire les connaissances et les habiletés que les élèves devraient avoir acquises au terme de leur troisième, sixième, neuvième et douzième année, à la suite des expériences d'apprentissage vécues dans le cadre du cours de français du programme d'immersion en français.

Les résultats d'apprentissage atteints aux quatre cycles décrits ci-dessus correspondent à un continuum d'apprentissage. Bien que les résultats puissent sembler similaires d'une étape à l'autre, les enseignants constateront l'augmentation des attentes vis-à-vis des élèves aux différents cycles, selon :

- la nature développementale des processus d'apprentissage de la langue;
- la maturité des élèves en ce qui concerne la pensée et les intérêts;
- l'autonomie d'apprentissage grandissante des élèves;
- la complexité et la subtilité des idées, des textes et des tâches;
- le niveau ou l'intensité de la participation des élèves par rapport aux idées, aux textes et aux tâches;
- la portée des expériences relatives au langage ainsi que l'ensemble des stratégies et des habiletés que les élèves appliquent à ces expériences.

L'ordre dans lequel figurent les résultats visés à chaque cycle n'a pas été établi dans le but de suggérer une priorité, une hiérarchie ou une séquence pédagogique. Bien que ces résultats fournissent aux enseignants un cadre dont ils peuvent se servir pour prendre des décisions liées à l'enseignement et à l'évaluation, ils ne sont pas donnés dans le but de limiter l'étendue des expériences d'apprentissage à quelque cycle que ce soit. Malgré le fait qu'on s'attende à ce que la plupart des élèves réussissent à atteindre les résultats d'apprentissage associés à chaque cycle, il est possible que les besoins et le rendement de certains chevauchent plus d'un cycle. Les enseignants devraient tenir compte de cette variation lorsqu'ils planifient les expériences d'apprentissage et évaluent la réussite des élèves selon les résultats visés. L'attitude, les expériences, les connaissances et les habiletés des élèves, ainsi que leur participation à l'apprentissage, influenceront sur leur capacité à atteindre les résultats d'apprentissage par cycle.

Les résultats d'apprentissage spécifiques (R.A.S.)

Les résultats d'apprentissage spécifiques découlent des résultats d'apprentissage de fin de cycle. Ce sont des énoncés qui précisent ce qu'un élève devrait savoir et être en mesure d'accomplir à la fin de chaque année de scolarité, et ce, grâce à son expérience d'apprentissage globale dans le programme de français en immersion. Les résultats d'apprentissage spécifiques pour chaque volet du programme sont présentés dans la prochaine section du présent document.

Pour qu'un élève puisse atteindre un résultat d'apprentissage spécifique lié à son année scolaire, il est nécessaire que des activités d'apprentissage progressives soient mises en place au cours des années antérieures. L'élève doit être amené à acquérir progressivement certains comportements langagiers : une habileté, une connaissance ou une attitude. Dans la même optique, le résultat d'apprentissage, une fois acquis, fera l'objet, dans les années scolaires subséquentes, d'un réinvestissement continu dans le cadre duquel la tâche se complexifie de manière à approfondir et à élargir les acquis de l'élève.

En somme, chaque résultat d'apprentissage spécifique s'inscrit dans un continuum marqué par les quatre stades suivants :

- **Émergence (E)** : L'enseignant sensibilise l'élève au résultat d'apprentissage visé en lui présentant des exemples et des modèles ainsi qu'en lui fournissant des explications générales. On ne s'attend pas que l'élève manifeste immédiatement le comportement langagier qui correspond au résultat d'apprentissage visé.
- **En voie d'acquisition (V)** : L'élève, avec l'aide et l'appui de l'enseignant, peut mettre en œuvre, sous une forme initiale ou partielle, le résultat d'apprentissage visé, dans les situations d'apprentissage pertinentes. On ne s'attend pas que l'élève manifeste de manière indépendante le comportement langagier qui correspond au résultat d'apprentissage visé.

- **Acquisition (A)** : On s'attend à ce que l'élève manifeste de manière indépendante le comportement langagier qui correspond au résultat d'apprentissage visé et qu'il le mette en œuvre dans des situations d'apprentissage pertinentes.
- **Consolidation des apprentissages (⇔)** On s'attend à ce que l'élève manifeste de manière spontanée et naturelle le comportement langagier qui correspond au résultat d'apprentissage visé et qu'il le mette en œuvre dans des situations d'apprentissage de plus en plus complexes.

Contextes d'apprentissage et d'enseignement

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. » (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). 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, 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 ces 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 coeur 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 (Voir Appendice A-2).

Par ces habiletés cognitives, en lisant, en écrivant et en réfléchissant, les élèves 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 un soutien pédagogique adéquat sous forme d'étayage pour les amener vers des pratiques autonomes.

L'élève apprend 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 consiste en 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 ses 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 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, les administrateurs, le personnel de soutien, le conseil scolaire, les parents et les 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 à 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
littérature efficace et les résultats
d'apprentissage*

Le programme d'études et l'approche en littérature 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 doivent 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 littérature efficace.

La différence entre
l'apprentissage et
l'enseignement

La nature de l'apprentissage

Les recherches dans le domaine de l'éducation nous ont permis de comprendre que l'apprentissage repose sur les principes suivants :

L'apprentissage se produit de différentes manières

Chaque élève est caractérisé par une façon spécifique de penser, d'agir et de réagir. Pour répondre à cette réalité, il faut offrir aux élèves une variété de situations d'apprentissage qui respectent le rythme et le style d'apprentissage de chacun, tout en stimulant leurs différentes intelligences.

L'apprentissage est fondé sur l'expérience et les connaissances antérieures, et est influencé par elles

L'apprentissage est influencé par les préconceptions et les expériences personnelles et culturelles, ainsi que par les connaissances antérieures que les élèves possèdent au moment de l'expérience éducative. En immersion, on doit encourager la création de rapports entre la langue première et la langue seconde, surtout ceux qui constituent des transferts facilitateurs. Il est important d'amener les élèves à formuler leurs propres hypothèses sur la communication et à trouver des solutions personnelles.

Exemples de transferts facilitateurs :

Les congénères : *exemple concret, concrete example
la constitution, the constitution
la province, the province*
Les préfixes : *post, post*
Les suffixes : *able, able, ible*

L'apprentissage est influencé par le climat d'apprentissage dans lequel il a lieu

Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils se sentent acceptés par l'enseignant et par leurs camarades de classe. Plus le milieu d'apprentissage est sécurisant, plus ils sont prêts à prendre des risques, à apprendre ainsi qu'à acquérir des attitudes et des visions intérieures positives. En immersion, l'élève ne doit pas craindre de prendre des risques, quitte à faire des erreurs. L'erreur fait partie de l'apprentissage.

L'apprentissage est influencé par les attitudes liées aux tâches à accomplir

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

L'apprentissage est un processus de développement et de construction

L'apprentissage est facilité par l'utilisation d'un langage approprié pour un contexte particulier. La compréhension et les idées acquises par les élèves sont progressivement élargies et reconstruites au fur et à mesure qu'ils apprennent et qu'ils perfectionnent leur capacité de conceptualisation des expériences. En immersion, l'apprentissage exige un travail actif d'élaboration de sens, ce qui nécessite la construction d'un échafaudage entre les nouveaux acquis et les connaissances antérieures.

L'apprentissage découle de la recherche et de la résolution de problèmes

L'apprentissage gagne en signification lorsque les élèves travaillent indépendamment ou en équipes pour identifier et résoudre des problèmes. Lorsqu'il est effectué en collaboration, il est une importante source de motivation, de soutien et d'encadrement. Ce genre d'apprentissage aide les élèves à acquérir une base de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui leur permet d'explorer des concepts de plus en plus complexes, dans un contexte significatif.

La nature de l'enseignement

Les considérations précédentes sur la nature de l'apprentissage des élèves montrent clairement que ce dernier définit l'enseignement et détermine les stratégies utilisées par l'enseignant. L'enseignement de toute discipline doit tenir compte des principes suivants :

L'enseignement est conçu de manière à ce que le contenu soit significatif pour les élèves

C'est à l'enseignant que revient la tâche de proposer des situations d'apprentissage stimulantes et motivantes aux élèves. Ces situations partent du vécu, des acquis et des intérêts des élèves et tiennent compte des résultats d'apprentissage visés.

L'enseignement repose sur une approche au sein de laquelle l'enseignant est guide et facilitateur

L'enseignant n'est pas qu'un dispensateur de savoirs; il devrait également agir à titre de guide et de facilitateur. Il devrait organiser l'apprentissage des élèves afin de leur permettre de découvrir les éléments qui construiront leurs connaissances. C'est ainsi que

l'enseignant devient un partenaire dans le processus dynamique de l'apprentissage.

L'enseignement a lieu dans un climat qui favorise la démarche intellectuelle

Il revient à l'enseignant de créer une atmosphère non menaçante et de fournir aux élèves beaucoup d'occasions au cours desquelles il peut leur enseigner comment perfectionner les habiletés mentales supérieures telles que l'analyse, la synthèse et l'évaluation. C'est à lui que revient la tâche de structurer l'interaction des élèves entre eux pour qu'elle se passe dans le respect, l'intégrité et la sécurité afin de favoriser le raisonnement et la démarche intellectuelle.

L'enseignement encourage la coopération entre les élèves

Tout en gardant de la place pour le travail individuel, l'enseignant doit promouvoir le travail coopératif. Les élèves peuvent travailler et apprendre ensemble, mais c'est à l'enseignant de leur donner des occasions de se familiariser avec les diverses habiletés sociales nécessaires pour travailler et apprendre en coopérant.

L'enseignement favorise une variété de modes d'apprentissage

L'enseignant sera conscient qu'une diversité de styles d'enseignement correspond à la diversité des styles d'apprentissage. L'enseignant observera d'abord de quelle façon les élèves apprennent le mieux. En se basant sur les styles d'apprentissage de ses élèves et de sa connaissance des intelligences multiples, il mettra en œuvre une gamme de stratégies d'enseignement efficaces.

L'enseignement fournit des occasions de réflexion

L'enseignant amène l'élève à utiliser des stratégies efficaces pour que ce dernier prenne connaissance de sa propre manière d'apprendre. La réflexion permet à l'élève de créer des liens entre ses nouvelles connaissances et celles déjà acquises. En plus, elle permet à l'élève de transférer ses acquis à de nouvelles situations et ainsi, d'accepter la responsabilité de construire ses apprentissages.

L'enseignement est axé sur les modes de raisonnement

L'enseignant encouragera l'élève à tenter de raisonner et d'explorer. Il fera participer l'élève au processus d'apprentissage pour que ce dernier puisse construire de nouvelles connaissances et développer des habiletés de raisonnement critique et de pensée créative.

Principes directeurs de
l'apprentissage du français
en immersion

Le français en tout et par tous

L'enseignement en immersion est fondé sur le principe de l'apprentissage simultané de la langue et des matières scolaires véhiculées par cette langue. Cela veut dire que les élèves apprennent la langue dans toutes les disciplines et que le cours de langue appuie leurs besoins dans tous les aspects de leur apprentissage.

Le français - langue de communication

L'apprentissage de la langue doit être intensif sans toutefois être suffoquant. Les élèves doivent comprendre le français et l'utiliser pour

communiquer. Il est donc essentiel que la seule langue de communication soit le français.

La langue s'acquiert dans un contexte signifiant, selon des intentions de communication précises

L'acquisition de la langue est efficace lorsqu'elle est effectuée de façon globale et intégrée, et non de façon fragmentée et isolée. Pour favoriser l'acquisition d'une langue et le développement d'une réflexion complexe chez l'élève, il faut lui offrir une variété de situations authentiques, signifiantes et riches en idées et en concepts.

Le langage et la pensée sont en relation constante

Le langage et la pensée se développent conjointement et sont interdépendants. À mesure que l'élève développe des stratégies de réflexion de plus en plus complexes, il cherche des façons appropriées d'exprimer sa pensée. Avec une langue seconde, cette évolution est plus lente et représente un plus grand défi pour l'élève ainsi que pour l'enseignant. Pour cette raison, il faut offrir de nombreuses occasions d'interaction au cours desquelles l'élève négocie le sens et la forme et précise ses stratégies de communication.

Le développement de la compétence langagière exige un recours aux processus mentaux élevés

La compétence langagière de base correspond à l'utilisation de la langue pour atteindre les premiers niveaux du domaine cognitif de la taxonomie de Bloom (la connaissance, la compréhension et l'application). Afin d'atteindre une compétence langagière approfondie, l'élève doit faire appel aux processus mentaux reliés au raisonnement, à la formulation et à la manipulation des pensées, à la résolution de problèmes, et ainsi de suite. Bien que les résultats d'apprentissage présentés ici offrent une progression par rapport aux processus mentaux, l'utilisation des processus les plus élevés (l'analyse, la synthèse et l'évaluation) ne devrait pas être réservée aux élèves des plus hauts niveaux. (Voir Appendice A-2)

Les enseignants comme modèles exemplaires de langue

Le rôle de l'enseignant comme locuteur modèle dans ce contexte est très important. L'élève s'imprègne de la langue qu'il entend et qu'il lit. Puisque dans la majorité des cas, la salle de classe est le seul lieu où il est exposé à la langue française, il est essentiel que les enseignants possèdent et démontrent un excellent niveau de langue parlée et écrite.

Principes directeurs de l'apprentissage et de l'enseignement efficaces

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 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 démontre 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 comment 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 il est certain que les élèves accèdent à l'information et la traitent 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.

Climat de la salle de classe

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 lorsqu'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 les 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 signifiantes, 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.

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.

Pratiques pédagogiques
préconisées

L'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, tel que cité par CMEC)

Ceux-ci 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, tel que cité par 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	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.
Identification de la stratégie	L'enseignant donne aux élèves le nom de la stratégie et en explique l'utilité.
Modelage	L'enseignant utilise la stratégie devant les élèves tout en décrivant « le quoi », « le comment » et « le pourquoi » des gestes à poser.
Pratique guidée	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).
Pratique coopérative	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.
Pratique autonome	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.
Application et transfert	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.

(CMEC, 2008)

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, tel que cité par CMEC)

L'apprentissage coopératif

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

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

Définition

L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement très efficace qui consiste à amener les élèves à travailler 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 puisque 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 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 d'habiletés langagières.

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 résoudre 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.

L'appréciation et
l'évaluation des
apprentissages

Définitions

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

Contexte

L'appréciation de rendement 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 de rendement 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 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 d'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;
- Échelles d'appréciation (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;
- listes de vérification;
- activités d'apprentissage en pratique coopérative;
- création de maquettes;
- expériences;
- simulations.

Évaluation par les pairs et auto-évaluation

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 leurs stratégies. Le travail coopératif est un des moyens privilégiés pour 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 (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.

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. La bonne communication des progrès des enfants à leurs parents est un élément essentiel d'un partenariat foyer-école fructueux.

Principes directeurs

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 d'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 suffisamment 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.

Ces principes soulignent le besoin d'établir une appréciation qui respecte les critères suivants :

- les meilleurs intérêts des élèves sont prioritaires;
- l'appréciation doit servir à informer les enseignants et à améliorer l'apprentissage;
- l'appréciation fait régulièrement partie intégrante du processus d'apprentissage, et elle est clairement reliée aux résultats du programme;
- l'appréciation est juste et équitable pour tous les élèves et elle fait appel à de nombreuses sources d'information.

Le temps d'enseignement

Les recommandations du Report of the Elementary Education Committee (1990) quant au temps consacré à l'enseignement des diverses matières scolaires sont citées dans la version annuelle du Elementary Program of Studies and Authorized Materials.

Enseignement du français	
1^{re}, 2^e et 3^e année	4^e, 5^e et 6^e année
<p>50 % de la journée Pour une journée de 300 minutes, ceci correspond à 2 heures 30 minutes.</p> <p>Il est à noter que ce pourcentage inclut le 5 % consacré aux sciences humaines puisque ce programme est intégré au français.</p>	<p>25 % de la journée Pour une journée de 300 minutes, ceci correspond à 1 heure 15 minutes.</p>

Premier volet : La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

Valorisation de la langue française

Le lien entre la culture et la langue est si étroit que dans bien des circonstances, on ne peut communiquer efficacement avec une personne sans avoir quelques connaissances de la culture de cette dernière. L'intégration d'une composante culturelle au programme de français en immersion a pour but de souligner ce lien et non de faire adopter la culture francophone aux élèves d'immersion. Cette intégration facilite la compréhension de la langue seconde et rend plus efficace la communication avec des francophones du Canada et d'ailleurs.

L'enseignement qui vise les résultats d'apprentissage reliés à la culture doit se faire de façon naturelle et doit être intégré aux divers domaines de l'apprentissage. Plus ces résultats d'apprentissage d'ordre culturel seront abordés naturellement et dans des situations variées, mieux les élèves viendront à communiquer efficacement avec des francophones d'origines diverses et à prendre conscience de la présence et de la diversité culturelles dans le monde.

Il est primordial d'aider les élèves à percevoir leur éducation en français comme un atout qui leur offre des possibilités multiples. Pour les aider à se bâtir une estime de soi en tant qu'apprenant d'une autre langue, nous devons leur souligner les avantages uniques que leur offre la possibilité d'interaction avec des membres d'autres groupes linguistiques.

Le développement de l'aptitude à s'exprimer est d'une importance primordiale et déterminant dans l'évolution et l'épanouissement de tout individu. La langue a deux fonctions importantes : elle est moyen de communication et instrument d'apprentissage. En exprimant nos idées, nous ordonnons des informations, des expériences et des concepts et nous leur donnons une signification, ce qui nous permet de les clarifier. Les programmes de français en immersion offrent aux apprenants la possibilité de développer une autre langue de communication ainsi que de découvrir la culture des communautés francophones. Cette expérience permet aux élèves de percevoir les cultures francophones avec une sensibilité et une compréhension accrues. Une telle compréhension encourage l'acceptation de toutes les cultures et élargit la vision du monde.

Valorisation de la diversité culturelle

La société au Canada atlantique, comme celle du reste du pays, reflète une grande diversité raciale et ethnique. L'école se doit de promouvoir la compréhension, le respect et l'acceptation de cette diversité. Élèves et enseignants ont tous avantage à apprendre des diverses origines ethniques, expériences et perspectives de ceux qui les entourent dans une communauté d'apprenants où les participants discutent et explorent leurs coutumes, traditions, croyances, etc.

Par la lecture, le visionnement et la discussion d'une variété de textes, tous les élèves peuvent découvrir de nouvelles perspectives, se rendre compte que la leur n'est pas la seule façon de voir les choses et sonder la complexité des idées et des problèmes qu'ils explorent.

Les élèves doivent reconnaître le reflet de leurs expériences dans la littérature qu'ils étudient. Les ressources utilisées devraient inclure une variété de textes qui permettent à l'élève d'entendre des voix aux divers tons culturels et sociaux ainsi que d'examiner comment la langue et la littérature préservent et enrichissent la culture.

L'éducation au multiculturalisme

L'éducation au multiculturalisme met l'accent sur la promotion de la compréhension, du respect et de l'acceptation de la diversité culturelle dans notre société. L'éducation au multiculturalisme consiste à :

- reconnaître que chaque personne appartient à un groupe culturel;
- accepter et à apprécier la diversité culturelle comme élément positif dans notre société;
- affirmer que tous les groupes ethnoculturels sont égaux dans notre société;
- comprendre que l'éducation au multiculturalisme s'adresse à tous les élèves;
- reconnaître que la plupart des cultures ont beaucoup en commun, que les similitudes interculturelles sont plus nombreuses que les différences et que le pluralisme culturel est une facette positive de la société;
- affirmer et à développer l'estime de soi fondée sur la fierté du patrimoine et à donner l'occasion aux élèves d'apprécier le patrimoine culturel d'autrui;
- promouvoir la compréhension interculturelle, le civisme et l'harmonie raciale.

L'éducation à l'antiracisme

L'éducation à l'antiracisme vise à éliminer le racisme en définissant et en changeant les politiques et les pratiques sociales et en reconnaissant les attitudes et les comportements individuels qui contribuent au racisme. L'éducation à l'antiracisme consiste à :

- présenter la nécessité de réfléchir à ses propres attitudes face aux races et au racisme;

- comprendre les causes du racisme afin de parvenir à l'égalité;
- reconnaître le racisme et à l'examiner tant au niveau personnel que social;
- reconnaître le fait que la lutte contre le racisme est une responsabilité personnelle;
- s'efforcer d'éliminer les obstacles systémiques qui marginalisent des groupes d'individus;
- donner aux individus l'occasion d'agir pour éliminer toutes formes de racisme, incluant les stéréotypes, les préjugés et la discrimination.

La pertinence de l'éducation au multiculturalisme et à l'antiracisme

Le multiculturalisme et l'antiracisme contribuent à la qualité de l'enseignement en offrant des expériences d'apprentissage qui valorisent la force basée sur la diversité et l'équité sociale, économique, politique et culturelle. L'éducation au multiculturalisme et à l'antiracisme offre aussi aux élèves des expériences d'apprentissage qui contribuent à leur développement social, émotionnel, esthétique, artistique, physique et intellectuel. Ils y puiseront les connaissances et les compétences sociales requises pour interagir efficacement avec des cultures variées.

Les éléments clés de l'éducation au multiculturalisme et à l'antiracisme sont ceux qui favorisent la compréhension et le respect de la diversité culturelle. Ces éléments aident à combattre et à éliminer les stéréotypes, les préjugés, la discrimination et toute autre forme de racisme incluant les expériences personnelles vécues par tous les élèves.

Les droits et responsabilités

Au sein de l'école, chaque élève jouit de droits qui visent, entre autres, le respect, la coopération et l'atteinte de l'autonomie. En retour, il est primordial que l'élève comprenne que chacun doit assumer sa part de responsabilité afin d'établir un climat de salle de classe qui se veut caractérisé par la confiance mutuelle, l'acceptation et le respect.

Ainsi, afin de s'attendre d'être respecté comme être humain, l'élève saura respecter ceux qui l'entourent comme étant aussi importants que lui et manifester les comportements qui se rattachent au respect mutuel. C'est dans cet esprit que les résultats d'apprentissage de ce volet visent :

- la reconnaissance de son identité culturelle;
- l'acceptation des différences;
- l'attention aux autres par nos gestes et nos paroles;
- la reconnaissance de l'apport de chacun;
- la compréhension du lien entre *droit* et *responsabilité*.

Premier volet : La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année

1.0 L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde

<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>	
1.1	de démontrer une fierté à utiliser la langue française et à améliorer sa compétence langagière
1.1.1	respecter l'environnement francophone à l'intérieur de la salle de classe
1.1.2	respecter et reconnaître les différents accents, vocabulaire et autres caractéristiques culturelles reliés à la langue
<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>	
1.2	de démontrer une appréciation de divers textes d'expression française
1.2.1	démontrer une ouverture d'esprit envers divers textes d'expression française
1.2.2	identifier des auteurs francophones favoris ou célèbres
<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>	
1.3	de démontrer et d'expliciter le rôle et la contribution de personnes francophones en différents domaines de l'activité humaine
1.3.1	identifier certaines caractéristiques culturelles de la francophonie
1.3.2	partager ses idées et ses sentiments face à la langue française et à la diversité culturelle
1.3.3	identifier des personnes francophones de sa communauté, de son pays ou du monde
1.3.4	expliquer l'importance d'événements spéciaux d'origine francophone
1.3.5	rechercher et expliquer la contribution des réalisations individuelles et collectives d'origine francophone
<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>	
1.4	de démontrer une compréhension des avantages reliés au bilinguisme
1.4.1	manifester de la fierté de pouvoir s'exprimer en deux langues ou plus
1.4.2	partager ses idées, ses sentiments et ses opinions au sujet des avantages de parler deux langues ou plus

Premier volet : La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année (suite)

2.0 L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles

<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>	
2.1	de comparer les modes de vie, les façons de penser et les façons de s'exprimer de diverses cultures
2.1.1	explorer les ressemblances et les différences qui existent entre diverses cultures
<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>	
2.2	d'examiner et de discuter de l'influence des stéréotypes et des préjugés dans leur milieu
2.2.1	ressortir des exemples de situations de préjugés et de stéréotypes envers des enfants de leur âge
2.2.2	démontrer une compréhension de ses propres opinions et idées préconçues
<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>	
2.3	d'employer un langage et un comportement qui respectent les diverses collectivités culturelles
2.3.1	expliquer comment certains mots ou certaines expressions et gestes pourraient offenser une personne ou lui causer de la peine ou encore refléter un préjugé envers différentes personnes
2.3.2	choisir des mots qui démontrent un respect envers toutes les personnes
<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>	
2.4	d'explicitier le rôle de personnes de diverses cultures en différents domaines de l'activité humaine
2.4.1	identifier des événements spéciaux associés à différentes communautés culturelles
2.4.2	rechercher et expliquer la contribution des réalisations individuelles et collectives attribuées à diverses communautés
<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>	
2.5	de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités face à son milieu
2.5.1	assumer ses responsabilités au sein des activités de la salle de classe
2.5.2	réagir avec respect aux idées et aux opinions des autres élèves

Deuxième volet : 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 de comprendre et de 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 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 reposent 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 littérature 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. Un phénomène semblable se produit dans la classe d'immersion. 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 l'immersion, 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) 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-méninges 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 significatives 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 courant 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, etc.);
- Il est tout aussi important de fournir des occasions d'expression spontanée que des activités d'expression planifiées.

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 syntaxe) et leur maîtrise de la complexité de la structure de la langue. 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 histoire);*

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 qui doit construire le sens d'un texte oral. L'élève doit donc

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

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'il vont entendre, faire des prédictions et activer leurs connaissances antérieures. On peut choisir parmi plusieurs techniques d'anticipation :

Le remue-méninges

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-méninges en contexte d'immersion :

- 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 se rappellent le sens.

Le tableau S-V-A (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 Appendice D-13)

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. Demander aux élèves

de penser à ces aspects avant l'étape de l'écoute a pour résultat de les préparer à être des participants actifs. L'élève indique son accord, son indécision 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
En accord ☺		En accord ☺
Indécis ?		Indécis ?
En désaccord ☹		En désaccord ☹
En accord ☺		En accord ☺
Indécis ?		Indécis ?
En désaccord ☹		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 ré-utiliser 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 S-V-A, discussions avec ses pairs, expression de sa compréhension à l'oral ou à l'écrit à l'aide de ses notes personnelles, 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.

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 modeler 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 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 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.

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 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).

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 modéliser 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-méninges pour faire ressortir toutes ses idées et il les place en ordre de présentation.
- Se pencher sur les éléments prosodiques et à 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 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. Le développement de ces trois composantes, en interaction, établit les fondements nécessaires de 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 qui utilisent des objets concrets, des illustrations et des gestes, tout en compilant des banques de mots et d'expressions. Ce vocabulaire est ré-investi dans des jeux et des activités d'expression orale.

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.

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

Voir Appendice E pour informations supplémentaires sur 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 l'immersion, 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 influe aussi sur le développement de l'habileté à s'exprimer dans la langue seconde 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 langue seconde.

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 (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'autocorriger

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 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.

L'appréciation de rendement en communication orale

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
- 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

La 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.

Deuxième volet : L'écoute et l'expression orale

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année

3.0 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>						
3.1 de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments et des détails pertinents						
	1	2	3	4	5	6
3.1.1 démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens (rappels, discussions, réponses orales et écrites à des questions, jeux de rôle, carnet de lecture, etc.)	V	A	A	⇒	⇒	⇒
3.1.2 agir selon des directives simples	V	A	⇒	⇒	⇒	⇒
3.1.3 agir selon des directives en plusieurs étapes	E	V	A	⇒	⇒	⇒
3.1.4 dégager les actions et les caractéristiques des personnages		V	A	⇒	⇒	⇒
<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>						
3.2 de réagir d'une façon personnelle à des textes en comparant des éléments qui expliquent sa réaction						
3.2.1 utiliser ses connaissances antérieures et son expérience personnelle pour interpréter et réagir au texte en faisant des liens avec soi, le monde et d'autres textes	E	V	A	⇒	⇒	⇒
3.2.2 énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations	E	E	V	A	⇒	⇒
3.2.3 réagir au comportement des personnages (démontrer une compréhension des personnages, inférer leurs sentiments, leurs motivations)		E	V	A	⇒	⇒
<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>						
3.3 de réagir de façon analytique à des textes en comparant des éléments variés						
3.3.1 distinguer le réel de l'imaginaire	V	A	⇒	⇒	⇒	⇒
3.3.2 reconnaître les jeux de sonorité, de la répétition et de la rime dans les chansons, les comptines ou les poèmes	V	V	A	⇒	⇒	⇒

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Deuxième volet : L'écoute et l'expression orale

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année (suite)

4.0 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable						
4.1 de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de choisir des stratégies pour orienter son écoute						
	1	2	3	4	5	6
<i>Avant l'écoute</i>						
4.1.1 orienter son comportement vers l'écoute	A	A	⇒	⇒	⇒	⇒
4.1.2 activer ses connaissances antérieures	V	A	⇒	⇒	⇒	⇒
4.1.3 faire des prédictions sur le contenu du texte	V	A	⇒	⇒	⇒	⇒
À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable						
4.2 d'utiliser des stratégies appropriées pour gérer son écoute						
<i>Pendant et après l'écoute</i>						
4.2.1 soutenir son écoute	E	V	V	V	V	V
4.2.2 traiter l'information entendue (durant l'écoute, faire des liens et des prédictions, se questionner, faire des inférences, solutionner des mots, etc.)	V	V	V	V	V	V
4.2.3 vérifier sa compréhension et agir en conséquence	V	V	V	V	V	V

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Deuxième volet : L'écoute et l'expression orale

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année (suite)

5.0 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>						
5.1 de poser des questions pour discuter, pour comparer et pour examiner des solutions possibles à des problèmes, de préciser ses idées, ses sentiments et ses opinions ainsi que de partager de l'information dans une plus grande variété de contextes						
	1	2	3	4	5	6
5.1.1 poser des questions, utiliser un vocabulaire et des structures pour se débrouiller dans la salle de classe et combler ses besoins immédiats	V	A	⇒	⇒	⇒	⇒
5.1.2 s'exprimer en créant des phrases à l'aide du vocabulaire et des structures de phrases apprises en classe	V	A	⇒	⇒	⇒	⇒
5.1.3 improviser un court dialogue dans le contexte tel que le théâtre de marionnettes et le jeu de rôle	E	V	A	⇒	⇒	⇒
5.1.4 faire en groupe, la lecture d'un texte connu		V	A	⇒	⇒	⇒
5.1.5 donner des explications sur une façon de faire ou encore donner des directives		V	V	V	V	V
5.1.6 faire de courtes présentations orales		E	E	V	V	V
<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>						
5.2 de choisir des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations plus complexes						
5.2.1 prononcer correctement les expressions, les mots et les phrases apprises en classe	V	A	A	⇒	⇒	⇒
5.2.2 utiliser correctement le vocabulaire et les structures enseignées en classe	V	V	A	⇒	⇒	⇒
5.2.3 faire les liaisons les plus courantes	E	V	V	V	V	V
5.2.4 utiliser correctement, dans les cas usuels, le déterminant approprié au genre du nom auquel il se rapporte		E	V	V	V	V
5.2.5 ordonner correctement les séquences de mots contenant un adjectif usuel		E	V	V	V	V
5.2.6 utiliser les temps de verbes usuels pour exprimer clairement ses expériences passées, présentes et à venir		E	E	V	V	V
5.2.7 utiliser correctement l'auxiliaire être ou avoir dans les cas usuels et dans des expressions telles que <i>j'ai faim, j'ai huit ans, j'ai fini</i> etc.		E	V	V	V	V
5.2.8 reconnaître les anglicismes les plus courants		E	V	V	V	V

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Deuxième volet : L'écoute et l'expression orale

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année (suite)

6.0 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et la situation de communication

<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>						
6.1 de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de choisir des stratégies pour orienter son expression orale						
	1	2	3	4	5	6
6.1.1 participer à diverses activités pour explorer et acquérir le vocabulaire et les structures nécessaires à la communication	V	V	A	⇒	⇒	⇒
6.1.2 utiliser une variété de stratégies pour interagir avec les autres <ul style="list-style-type: none"> • activer ses connaissances antérieures • faire et exprimer des liens • demander des questions pour clarifier et pour comprendre • respecter son interlocuteur • prendre son tour comme locuteur et auditeur 	E	V	V	V	A	A
6.1.3 utiliser une variété de stratégies pour présenter des idées et / ou de l'information <ul style="list-style-type: none"> • préciser son intention de communication • activer ses connaissances antérieures • stimuler et organiser ses idées • pratiquer sa présentation • établir et maintenir l'attention et l'intérêt de son auditoire • appuyer son message • clarifier son message 	E	V	V	V	V	V

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Troisième volet : Lecture et visionnement

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 exposés qu'on améliore sa compétence en lecture.

La vision de l'apprentissage de la 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 interreliées 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 par lesquelles 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 on a raconté beaucoup d'histoires savent que l'écrit est porteur de sens. Ce savoir leur permet de s'autocorriger 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? »; « 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 on a beaucoup parlé ou ceux à qui 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.

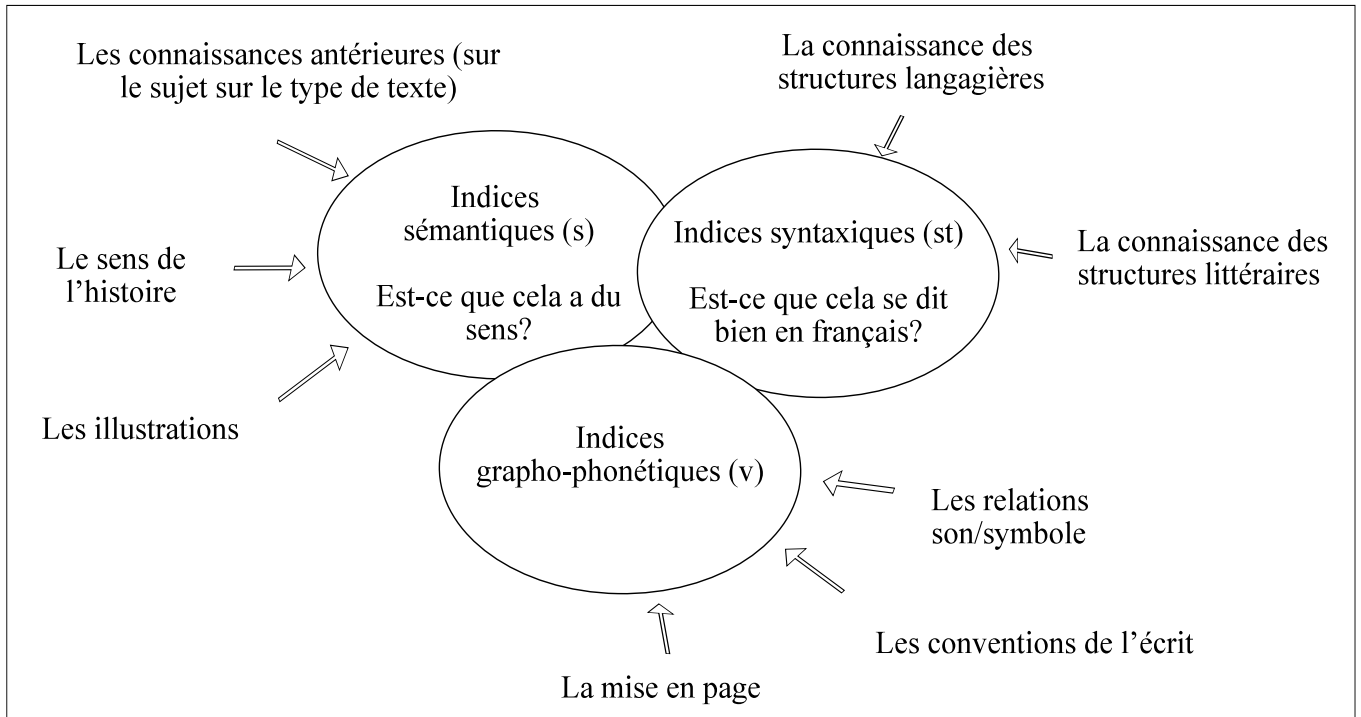
Les élèves doivent se poser des questions telles que : « Est-ce que cela se dit bien en français? »

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



Les stratégies et 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.

Afin de traiter le texte, le lecteur efficace intègre non seulement les trois systèmes d'indices expliqués ci-haut mais applique aussi diverses stratégies qui lui aident à en construire le sens.

Fountas et Pinnell (2008) voient l'application de ces stratégies selon les réflexions qu'effectue le lecteur :

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 pour le type de lecture.

Réflexions au-delà du texte

- Prédire
Utiliser ce qui est connu du texte pour prédire ce qui vient.
- Faire des liens
Chercher et utiliser les liens aux connaissances acquises au sujet de soi, du monde et d'autres textes lus.
- 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 les connaissances antérieures du lecteur pour créer de nouvelles compréhensions.

Réflexions au sujet du 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 des connaissances antérieures du lecteur et y réfléchir de façon critique.

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
- l'équilibre entre les mots usuels et le vocabulaire d'intérêt
- 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 prescriptifs, descriptifs, poétiques ou ludiques, et d'opinion. 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		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
Lecture guidée (petit groupe)	Enseignement (appui modéré, mais ciblé de l'enseignant) Lecture avec les élèves	← de l'enseignant responsable	Lecteur avec appui ciblé 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 le demande)		Lecteur

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**.

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)

La lecture à haute voix par l'enseignant 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.

Les fonctions de la lecture à haute voix

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;
- 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, 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, 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, des faits 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 voix haute. Fournir des modèles de réactions constitue une excellente façon pour les élèves de découvrir divers types de réactions possibles (de l'écriture, un jeu de marionnettes, un 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, un texte informatif, 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 ou sur un transparent :
 - 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, inviter 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 méthodes des lecteurs efficaces pour des textes de plus en plus complexes. Pour ce genre d'activité, chaque élève a en main un exemplaire du texte utilisé.

« [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 façon identique, 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 vont varier en longueur. Elles seront de plus courte durée pour le lecteur en émergence et plus longues à mesure que les élèves évoluent sur le continuum et lisent des textes plus complexes.

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 prendre progressivement sur lui 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 sont bien comprises afin que la classe travaille indépendamment pendant que l'enseignant travaille 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'autocorrection 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 nécessaire d'y consacrer quelques semaines en début d'année pour être certain qu'elles soient bien apprises.

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)

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.

Les fonctions de la lecture indépendante

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 types 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 ou avec d'autres livres lus.

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'égaré 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)

Les cercles littéraires

Les cercles littéraires sont des petits groupes de discussion au sein desquels quatre à six élèves qui lisent le même livre travaillent en collaboration pour en construire le sens et partager leur réactions. Lors des sessions de cercle littéraire, chaque groupe peut lire un livre différent. Durant les discussions, les élèves discutent de leur

compréhension, partagent leurs sentiments à l'égard du texte et créent des liens.

Voir également Miriam P. Trehearne,
Littératie de la 3^e à la 6^e année, pages 138-139, 525-527

À l'intérieur du groupe, chaque membre assume à tour de rôle une responsabilité différente à chaque rencontre du cercle littéraire. Les descriptions des divers rôles qu'ils assument les guident dans leur responsabilité tout en leur permettant de développer des habiletés sociales.

Exemples de rôles :

- *le responsable de la discussion* formule des questions, mène la discussion et s'assure que chacun y participe;
- *le responsable du résumé* prépare un court compte rendu du passage lu;
- *le responsable du vocabulaire* choisit des mots nouveaux ou des mots intéressants et les présente au groupe;
- *le responsable des personnages* prépare une fiche descriptive d'un personnage qu'il présente au groupe;
- *le responsable des beaux passages illustrés* choisit un passage intéressant, drôle ou important et l'illustre;
- *le responsable des liens* établit des liens entre le passage lu et la vie réelle ou d'autres textes lus.

Les buts des cercles littéraires

- de promouvoir la réaction personnelle et critique aux textes littéraires;
- de promouvoir la discussion afin d'élargir la compréhension du texte;
- d'encourager la collaboration entre élèves afin de construire le sens du texte, selon les différents types de pensée qu'on lui apporte;
- de développer les habiletés de lecture, de compréhension et de communication orale.

Le rôle de l'enseignant

- bien présenter les livres afin de stimuler l'intérêt des élèves;
- bien modeler les stratégies de lecture et de discussion associées à chaque rôle afin de s'assurer que l'élève comprenne bien le travail à compléter. Il est bénéfique de modeler chaque rôle à partir d'une lecture partagée faite en classe ou d'une étude de romans de classe. Il importe également de bien enseigner les habiletés sociales qui s'associent au cercle littéraire : prendre son tour, garder le contact des yeux, poser des questions, participation respectueuse à la discussion, etc.;
- faciliter la prise de notes en fournissant les outils nécessaires (par exemple les fiches de rôles) qui aideront les élèves à bien travailler en situation de groupes de discussion;
- prévoir, au besoin, des sessions de travail pendant lesquelles les élèves font la lecture du texte et préparent leur présentation ainsi que des sessions de 20 à 40 minutes pour la discussion

basée sur les fiches complétées;

- fournir à l'élève une fiche de vérification et d'auto-évaluation;
- circuler parmi les groupes afin de prendre note de l'étayage nécessaire et de noter le rendement des élèves;
- prévoir une mise en commun suite à la lecture du livre où chaque groupe présentera son livre.

Le rôle de l'élève

- participer au processus de décision du groupe (ex. : nombre de pages à lire);
- faire la lecture du texte selon l'horaire déterminé par l'enseignant ou par le groupe selon les échéances établies par l'enseignant;
- participer aux discussions du groupe (prendre son tour pour chacun des rôles, bien se préparer pour la discussion);
- participer à l'activité de présentation du livre au groupe-classe;
- s'impliquer dans l'auto-évaluation.

L'évaluation

L'évaluation des cercles littéraires comporte deux volets :

- L'enseignant observe les discussions de groupe tant au niveau du progrès de l'élève dans son utilisation des stratégies de lecture et d'écriture qu'au niveau de son interaction avec les membres de son groupe. L'enseignant peut également faire un retour sur les feuilles de rôles de l'élève afin de suivre son raisonnement;
- L'élève peut également revenir sur sa participation au cercle littéraire par l'auto-évaluation au moyen d'une grille qui lui est fournie.

L'enseignement réciproque

L'enseignement réciproque (Palincsar et Brown, 1984) vise à améliorer la compréhension en lecture ainsi que la gestion de la compréhension. Durant la lecture d'un texte informatif ou narratif, au niveau instructif, la démarche mise sur un échange d'idées par un petit groupe d'élèves selon un cadre pré-déterminé qui comprend les stratégies suivantes :

- les prédictions
- la formulation de questions
- la clarification
- le résumé

Selon ce modèle interactif, les élèves sont les principaux acteurs de l'activité. Ils discutent de la signification du texte et en construisent le sens. En situation de petits groupes, les élèves prennent tour à tour le rôle de meneur de discussion.

Les buts de l'enseignement réciproque

Par sa participation dans des activités d'enseignement réciproque, l'élève développe ses habiletés :

- de compréhension;
- d'expression orale et d'écoute;
- de leadership et de coopération.

L'application de l'enseignement stratégique est graduelle; les élèves ne deviennent pas autonomes d'un coup. Cela demande du temps, mais l'énergie consacrée en vaut la peine, car les effets sont très bénéfiques : l'enseignement réciproque améliore grandement la compréhension en lecture des élèves.

<http://www.atelier.on.ca>

Le rôle de l'enseignant

Il est primordial de bien présenter les quatre stratégies et d'offrir un modelage et un étayage adéquat. Sur une période de quelques jours, dans le contexte d'une lecture partagée, l'enseignant enseigne explicitement les stratégies. Suite au modelage, l'enseignant invite les élèves à faire l'animation à tour de rôle. L'enseignant retire son soutien petit à petit au fur et à mesure que les élèves deviennent plus confiants.

Les cartes ci-bas peuvent servir d'aide-mémoire au meneur de discussion :

Carte 1

- Survolons le texte et les illustrations jusqu'à la page ____.

Carte 2

- Je prédis que.....Je prédis ceci parce que...
- Est-ce que vous avez d'autres prédictions?
(Discussion de groupe)
- Merci de vos prédictions.

Carte 3

- Prenons un peu de temps pour lire cette partie du texte.

Carte 4

- Je ne suis pas sûr de bien comprendre ____ (mot , expression, phrase). Est-ce que vous pouvez m'aider?
(Discussion de groupe)
- Est-ce qu'il y a d'autres mots, expressions ou phrases que vous avez trouvé intéressants? (Discussion de groupe)

Carte 5

- J'ai une question au sujet du texte.....
- Afin de voir si quelqu'un a vraiment bien compris, quelles autres questions pourriez-vous demander? (Discussion de groupe)

Carte 6

- Cette partie du texte a commencé avec.... ; ensuite, ... ; à la fin,
- Est-ce que j'ai oublié des idées importantes?
(Discussion de groupe)

Lorsque les élèves se sont appropriés la démarche, il convient d'organiser sa classe en sous-groupes de 4 à 6 élèves. Chaque groupe traite un texte qui est divisé en parties. Dans le cas d'un texte narratif, il reviendra à l'enseignant de diviser le texte en sections. Le meneur de discussion pour cette partie du texte utilise ses cartes pour amorcer et alimenter le dialogue au sein de son groupe. Il donne sa place à un autre membre du groupe qui agira comme meneur de discussion pour une partie suivante du texte.

Le rôle de l'élève

Le rôle de l'élève consiste à :

- faire la lecture du texte en notant ses observations selon les quatre stratégies;
- participer aux discussions du groupe;
- assumer, à tour de rôle, la responsabilité de meneur de discussion.

Le carnet de lecture

Définition

Giasson (2000) définit le carnet de lecture comme étant un outil de rédaction dont l'élève se sert pour noter ses réactions personnelles, ses questions et ses réflexions tout au long de la lecture d'un livre. Bien que le carnet soit la propriété de l'élève, l'auteur ajoute qu'il ne s'agit pas d'un journal personnel. Il peut être lu par l'enseignant et éventuellement par les pairs.

Trehearne (2006) ajoute que le carnet de lecture sert à noter ses réactions à des textes narratifs, descriptifs ou poétiques. Les réactions des élèves peuvent y être exprimées par des dessins, un texte, une liste de mots qu'ils ont aimés, un diagramme ou quelques phrases qui les ont frappés.

Le but du carnet de lecture

La compréhension est accrue lorsqu'il y a communication de ses réflexions. Le carnet de lecture est un moyen d'encourager la réflexion. Ainsi, suite à une lecture, l'élève peut y inscrire ses idées, ses réactions, ses questions, ses opinions, etc.

Le carnet de lecture se veut également une fenêtre sur ce que l'élève lit et pense au sujet de ses lectures. Ainsi il fournit des informations importantes qui permettent à l'enseignant de guider son enseignement.

Le rôle de l'enseignant

Après avoir bien communiqué le « pourquoi » du carnet de lecture, il importe de bien modeler et de bien enseigner son « quoi » et son « comment » :

- La lecture à haute voix interactive est un moment privilégié pour faire le modelage et l'enseignement du type de réflexion que l'on veut développer chez l'élève. Il convient alors de fournir de nombreuses occasions de discuter des textes selon des **réflexions de base pour lire le texte** (résumer, identifier les informations importantes), des **réflexions au-delà du texte** (prédire, faire des liens, inférer, se questionner) et des **réflexions au sujet du texte** (analyser les éléments du texte (y compris les personnages), critiquer). Ainsi, selon le type de réflexion privilégié, le lecteur peut réagir entre autres, en :
 - communiquant ce qu'il n'a pas bien compris et ce qui le cause à se questionner;
 - présentant un personnage;
 - expliquant comment il réagit aux actions des personnages;
 - partageant ses sentiments face au passage lu;
 - faisant une recommandation du livre;
 - établissant des liens avec le texte;
 - faisant des prédictions;
 - offrant un commentaire sur le style de l'auteur, etc.
- Après avoir encouragé la participation orale à de telles discussions, l'écriture interactive s'avère un outil privilégié pour modeler et enseigner le transfert des réflexions à l'écrit.
- Communiquer et enseigner les routines et les attentes associées à la tenue du carnet de lecture : la fréquence des réactions, le type de réactions, l'attention portée à la révision, aux conventions, etc.
- Fournir aux élèves une rétroaction régulière et se servir des carnets pour se questionner et guider son enseignement.

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
- 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 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 l'être de façon systématique et continue puisqu'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

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

La fiche d'observation individualisée

Cette technique est utile pour observer l'élève de façon systématique pendant qu'il lit un texte à voix haute. La fiche d'observation individualisée montre comment l'élève utilise le texte, ses stratégies personnelles de lecture ainsi que ses capacités d'autocorrection.

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 voix haute. Tout au long de la lecture, l'enseignant utilise la notation fournie pour souligner les comportements (voir Appendice B-1). Les erreurs commises par l'élève quand il lit à voix haute 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 encerclé 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'autocorrection est une habileté importante en lecture, tout comme le recoupement d'information (l'utilisation de plusieurs sources d'information).

L'Appendice B-1 fournit des renseignements supplémentaires sur le code utilisé. L'Appendice B-2 traite du calcul du niveau de difficulté du texte ou le pourcentage de précision, ainsi que le calcul du taux d'autocorrection. L'Appendice B-3 offre une copie vierge de la fiche d'observation individualisée.

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 durant et après la lecture (Voir Appendice B-4).

Le développement 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.

Le continuum du lecteur

Notre province a élaboré le continuum du lecteur qui figure au tableau de la page 90 du présent document 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.

Des informations plus complètes quant aux attentes de fin d'année vis-à-vis les compétences de nos jeunes lecteurs seront fournies dans un document provincial qui paraîtra sous peu.

Continuum du lecteur

Lecteur en émergence	Lecteur débutant	Lecteur en transition	Lecteur en voie d'autonomie	Lecteur avancé
<ul style="list-style-type: none"> - 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 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 	<ul style="list-style-type: none"> - Possède une grande banque de mots reconnus automatiquement et plusieurs stratégies pour solutionner les nouveaux - 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 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 	<ul style="list-style-type: none"> - Lit silencieusement la plupart du temps - Utilise tous les indices d'une 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/polysyllabiques de manière flexible et rapide - Développe ses goûts littéraires et ses intérêts pour des sujets particuliers ou des auteurs particuliers - Lit activement en établissant des liens entre le texte et lui, les autres textes/auteurs, le monde et ses connaissances antérieures - S'identifie aux personnages - Varie son débit de lecture au besoin 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 nouveaux concepts - Continue de développer ses goûts littéraires et ses intérêts pour des sujets particuliers ou des auteurs particuliers - Continue de lire activement en faisant des liens entre le texte et lui-même, les autres textes/auteurs, le monde et ses connaissances antérieures - 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

Troisième volet : La lecture et le visionnement

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année

7.0 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes écrits pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable de</i>						
7.1 de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments et des détails pertinents d'un texte						
	1	2	3	4	5	6
7.1.1 démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes à son niveau scolaire de plusieurs moyens (rappels, résumés, discussions, réponses orales et écrites à des questions, jeux de rôle, carnet de lecture, organisateurs graphiques, etc.)	A	A	A	⇒	⇒	⇒
7.1.2 agir selon des directives simples	E	V	A	⇒	⇒	⇒
7.1.3 dégager les actions et les caractéristiques des personnages		E	V	V	A	⇒
7.1.4 repérer, sélectionner, classifier et vérifier l'exactitude de l'information dans un texte				E	V	V
<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable de</i>						
7.2 de réagir d'une façon personnelle à des textes en comparant des éléments qui expliquent sa réaction						
7.2.1 utiliser ses connaissances antérieures et son expérience personnelle pour interpréter et réagir au texte en faisant des liens avec soi, le monde et d'autres textes	E	V	A	⇒	⇒	⇒
7.2.2 énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations	E	V	A	⇒	⇒	⇒
7.2.3 réagir au comportement des personnages (démontrer une compréhension des personnages, inférer leurs sentiments, leurs motivations)		E	A	⇒	⇒	⇒
7.2.4 identifier quelques textes simples d'après leurs caractéristiques (poèmes, lettres, etc.)	E	V	A	⇒	⇒	⇒

(Note : Les r.a.s de la section 7 se poursuivent à la page suivante.)

E : Émergence V : En voie d'acquisition A : Acquis ⇒ : Consolidation des apprentissages

Troisième volet : La lecture et le visionnement

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année (suite)

<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable de</i>						
7.3 de réagir de façon analytique à des textes en comparant des éléments variés						
	1	2	3	4	5	6
7.3.1 distinguer dans un récit, le réel de l'imaginaire	V	A	⇒	⇒	⇒	⇒
7.3.2 reconnaître les caractéristiques propres à divers genres littéraires (ex.: la légende, le roman, la biographie, le poème, etc.)				⇒	⇒	⇒
7.3.3 dégager les composantes du récit (début-milieu-fin)	E	V	A	⇒	⇒	⇒
7.3.4 dégager les composantes du récit <ul style="list-style-type: none"> • la situation de départ • l'élément déclencheur • le problème et les péripéties • le dénouement • la situation finale 				V	V	A
7.3.5 dégager des ressemblances et des différences entre des personnages, des lieux, des événements...réels ou imaginaires simples		E	V	V	A	⇒
7.3.6 établir des liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue				E	V	V
7.3.7 Dégager les caractéristiques d'un texte courant (informatif)		E	V	A	⇒	⇒

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Troisième volet : La lecture et le visionnement

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année (suite)

8.0 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable de</i>							
8.1	de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de choisir des stratégies pour orienter sa lecture et son visionnement						
	1	2	3	4	5	6	
8.1.1	se préparer à la période de lecture en classe	A	A	A	⇒	⇒	⇒
8.1.2	préciser son intention de lecture	E	V	A	⇒	⇒	⇒
8.1.3	survoler le texte	V	A	A	⇒	⇒	⇒
<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable de</i>							
8.2	d'utiliser des stratégies appropriées pour gérer sa lecture et son visionnement						
8.2.1	pratiquer les concepts reliés à la lecture	A	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒
8.2.2	solutionner les mots en utilisant une variété de stratégies pour les décoder et en comprendre le sens <ul style="list-style-type: none"> • trouver un petit mot dans le grand mot • utiliser ses connaissances des préfixes et des suffixes • utiliser les indices fournis par les illustrations • se référer au sens de la phrase pour identifier un mot 	V	V	V	V	V	V
8.2.3	lire les textes à haute voix à un rythme approprié et avec fluidité dans diverses situations de lecture	V	V	V	V	V	V
8.2.4	utiliser des sources d'information multiples (indices sémantiques (sens), syntaxiques (structure) et grapho-phonétiques (visuels)) pour construire le sens d'un texte, surveiller sa lecture et s'auto-corriger	V	V	V	V	V	V
8.2.5	utiliser ce qui est connu du texte et de sa propre expérience pour prédire et rejeter ou confirmer ses prédictions	E	E	V	V	V	V
8.2.6	chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte afin de le comprendre (sources d'information, illustrations, graphiques, titres et intertitres, etc.)	E	E	V	V	V	V
8.2.7	faire des inférences pour découvrir l'information implicite véhiculée par l'auteur (idées principales, sentiments des personnages, thèmes, etc.)	E	E	V	V	V	V

(Note : Les r.a.s de la section 8 se poursuivent à la page suivante.)

E : Émergence V : En voie d'acquisition A : Acquis ⇒ : Consolidation des apprentissages

Troisième volet : La lecture et le visionnement

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année (suite)

	1	2	3	4	5	6
8.2.8 exprimer, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte <ul style="list-style-type: none"> • parler de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture • parler des moyens qu'il connaît pour résoudre un problème de lecture • parler des difficultés qu'il a rencontrées en cours de lecture • expliquer comment il a réussi à surmonter les difficultés rencontrées • expliquer comment il a fait pour lire et comprendre un nouveau mot • parler de ce qui se passe dans sa tête quand il lit ou quand il résout un problème de lecture 		E	V	V	V	V
8.2.9 se questionner avant, pendant et après la lecture en traitant les trois types de réflexion <ul style="list-style-type: none"> • réflexions de base pour lire le texte • réflexions au-delà du texte • réflexions au sujet du texte 				V	V	V
8.2.10 créer, représenter et de justifier des images mentales à partir des informations lues				V	V	V
8.2.11 résumer les idées principales d'un texte				E	V	V
8.2.12 évaluer un texte à partir de ses connaissances antérieures et réfléchir de façon critique aux idées du texte				E	V	V
8.2.13 jumeler les informations du texte et ses connaissances antérieures pour créer de nouvelles compréhensions				E	E	V
8.2.14 examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur <ul style="list-style-type: none"> • la structure du texte • les six traits d'écriture 				E	E	V

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Quatrième volet : Écriture et représentation

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

La vision de l'apprentissage de l'écriture

La salle de classe est une communauté au sein de 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 reconnaissent tous 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 mettre en application ses stratégies et ses connaissances en lecture. Par exemple, un enseignement qui porte sur la structure des textes favorise la compréhension en lecture ainsi que le perfectionnement des habiletés en rédaction (Boyer, 1993). C'est pourquoi il est recommandé de présenter les différents types de textes dans des situations de lecture à haute voix avant même de les aborder en situation d'écriture.

Les élèves évoluent en tant que scripteurs lorsqu'ils expérimentent avec l'écriture dans des contextes authentiques et qu'ils reçoivent des commentaires sur leurs efforts. De plus, ils nécessitent un enseignement qui présente les techniques, les stratégies et les processus utilisés par les auteurs efficaces. Un programme d'écriture efficace à l'élémentaire comprend donc des moments de modelage et d'enseignement (l'écriture partagée, l'écriture interactive, l'écriture guidée), des moments d'écriture (l'écriture indépendante) et des moments de rétroactions de la part de l'enseignant et des lecteurs (entrevues, partages, chaise d'auteurs, etc.) Une partie essentielle de l'enseignement de l'écriture passera par la lecture. En effet, en analysant les textes qui ont été lus et relus à haute voix, l'enseignant en fera des « textes mentors » afin d'illustrer des traits ou des techniques d'auteurs.

Les recherches démontrent l'importance de créer une atmosphère détendue, propice à la production écrite, au sein de laquelle l'élève est encouragé à prendre des risques nécessaires au développement de 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; elles devraient refléter un équilibre entre les travaux courts et les travaux longs ainsi qu'offrir des occasions de produire différentes formes et différents styles d'écriture, 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 et de diffuser.

Tout au long de cet apprentissage, les enseignants présentent des aspects particuliers de l'écriture et guident, facilitent, surveillent, reconnaissent et évaluent le progrès des élèves.

Non seulement le fait d'avoir souvent l'occasion d'écrire des textes signifiants favorise-t-il la production de textes améliorés et allongés, mais il permet aussi aux élèves d'augmenter leur confiance en leurs habiletés d'écriture.

Éléments essentiels du système d'écriture

La rédaction d'un texte demeure une tâche complexe qui doit être accomplie de façon graduelle. Il est important de donner des buts bien précis et d'offrir aux élèves de petits défis à relever afin de maîtriser de plus en plus leurs compétences. L'écriture devrait représenter 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 permettra à l'élève d'augmenter sa confiance en ses habiletés de scripteur, et donc à prendre de plus en plus plaisir à écrire.

Les traits d'écriture

Au cours des trente dernières années, les chercheurs ont réussi à identifier des techniques utilisées par les auteurs. Celles-ci comptent six traits qui caractérisent un bon texte. Ces traits sont utilisés non seulement pour évaluer l'écriture, mais aussi pour guider les jeunes écrivains dans le langage d'appréciation de la qualité de l'écriture.

On devrait enseigner les traits aux élèves de façon explicite afin de les encourager à les reconnaître 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 elles qui nous permettent d'évoquer mentalement les images 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 choisies par l'auteur. Elle est définie par l'intention ou le type d'écriture (par exemple, un poème, une lettre, une liste, etc.)

« Comme le squelette d'un animal, elle assure que 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 est unique à l'auteur : il s'agit de son style, de sa personnalité. Elle contient ses idées, ses sentiments, ses opinions, ses expériences. Elle s'adapte à l'intention d'écriture, c'est-à-dire que le même auteur peut écrire parfois de façon très formelle, parfois informelle (par exemple, une demande d'emploi, comparativement à 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)

Choix des mots :

Le choix des mots ou la langue 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'expressions, en puisant dans les ressources qui les entourent. » (Spandel, 2007)

Fluidité :

La fluidité se trouve dans le rythme et le déroulement du texte ainsi que dans la variété de longueurs et de structures des phrases. Chaque phrase suit la précédente de façon naturelle. L'auteur devrait lire son texte à haute voix afin d'en vérifier la fluidité.

Conventions linguistiques :

Les conventions linguistiques incluent la grammaire, l'orthographe, la ponctuation ainsi que les lettres majuscules et minuscules.

Présentation :

La présentation du texte peut être traitée séparément 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 au sein du processus d'écriture.

Les stratégies et 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 cinq étapes distinctes et interreliées, mais qui ne se suivent pas nécessairement de façon linéaire. En effet, l'écriture est plutôt un processus récursif au cours duquel l'auteur revient en arrière, révisé ou reprend certaines étapes. Ces cinq étapes sont les suivantes :

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

Il convient de noter qu'une sixième étape, celle de la célébration, peut venir s'ajouter aux cinq précédentes. Suite à un beau projet d'écriture, 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)

La planification :

Pendant cette étape de préparation à l'écriture, l'élève réfléchit à ce qu'il veut écrire et comment il veut l'écrire.

Les stratégies suivantes sont préconisées durant cette étape :

- Identifier une intention d'écriture (pour qui et pourquoi écrire);
- Activer ses connaissances antérieures sur le sujet;
- Écrire toutes ses idées sur le sujet (dessin ou tableau);
- Choisir ses meilleures idées ou informations;
- Organiser ses idées ou informations selon le type de texte (1, 2, 3 ou début-milieu-fin);
- Discuter le plan avec ses pairs et écouter leurs idées.

La rédaction des ébauches :

L'élève est encouragé à écrire tout ce qu'il veut dire dans un premier jet, sans s'arrêter pour apporter des corrections ou des révisions. Le but est de stimuler sa créativité et de lui permettre de voir le produit du début à la fin. Cette étape sera sans doute répétée pour que l'élève y apporte des changements ou ajustements après la révision et la correction.

Les stratégies suivantes sont préconisées durant cette étape :

- Écrire des phrases à partir de ses idées;
- Organiser ses phrases pour respecter son but d'écriture;
- Choisir des mots intéressants;
- Noter ce qui doit vérifier plus tard (utiliser des symboles selon un code pré-établi);
- Écrire selon avec la structure du texte (cartes de souhaits, lettres, histoires).

« 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)

La révision :

Cette étape touche à la grammaire du texte, c'est-à-dire à la cohérence des idées (la progression, le fil conducteur, l'absence de contradictions), à la structure du texte, à l'organisation des paragraphes, au choix des mots et à la fluidité des phrases (bref, à certains des traits d'écriture mentionnés ci-dessus). Peu d'élèves savent comment bien réviser; il faut donc les exposer 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; on peut 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 effectuée de façon constructive et positive est encouragée; par exemple : donner trois rétroactions à ses camarades, deux positives et une suggestion qui prend la forme d'une question : As-tu pensé à ...?

Les stratégies suivantes sont préconisées durant cette étape :

- Relire pour vérifier si l'intention d'écriture est respectée;
- Relire son texte pour différentes intentions : en vérifier la clarté, le choix de mots, les répétitions, la fluidité, etc.).

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)

La correction

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 préétabli par l'enseignant 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.

Durant cette étape, l'élève tirera profit de la stratégie suivante :

- Marquer le texte en vérifiant des éléments tels la ponctuation, l'orthographe et la grammaire.

La publication et la diffusion

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

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 type de texte produit. La diffusion consiste à partager son texte avec le destinataire pré-établi. Le texte peut être lu, posté ou acheminé électroniquement, chanté ou récité selon l'intention initiale.

Les stratégies suivantes sont préconisées durant cette étape :

- Choisir la présentation finale de son texte (écriture, ordinateur) ;
- Choisir la meilleure façon pour rendre son texte intéressant (dessins, images, tableaux, couleurs, grosseurs des lettres).

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 d'écriture	Rôle de l'enseignant		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)	← de la situation précédente	Scripteur 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 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 petit à petit de la dépendance à l'autonomie. C'est ce qu'on appelle le **transfert graduel de responsabilité**.

L'écriture partagée et l'écriture interactive

L'écriture partagée est une activité de groupe-classe. L'enseignant, qui joue le rôle de scripteur, invite les élèves à participer en fournissant des idées. Il écrit sur du papier mural ou au tableau. 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.

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 ils se familiarisent avec certaines conventions de l'écrit telles que l'orientation gauche-droite, la ponctuation, l'orthographe, etc.

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

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;
- accroissent la sensibilisation des élèves aux conventions de l'écrit;
- montrent aux élèves que leurs idées et leur langue valent la peine d'être notées et partagées;
- créent des ressources de lecture intéressantes et pertinentes pour les élèves;
- permettent de participer à une communauté d'auteurs.

Suggestions pour le 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 liées aux compétences sur lesquelles on souhaite se concentrer.

Avant l'écriture

- Regrouper les élèves de façon à ce que tous puissent facilement voir le texte;
- Choisir un sujet qui correspond aux intérêts et aux connaissances des élèves et préciser l'intention d'écriture;
- Guider les élèves dans un remue-méninges pour faire ressortir les idées, les connaissances antérieures et le vocabulaire liés au sujet choisi;
- Suggérer des stratégies d'organisation, comme l'utilisation d'organiseurs graphiques, qui conviennent au type 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 (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 avantages;
- 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, les enseignants apportent leur soutien à de petits groupes d'élèves ayant les mêmes besoins (ou parfois à des individus travaillant indépendamment) dans la composition d'un texte ou de l'aspect d'un texte. Le but de cette activité est d'aider les élèves à acquérir des concepts, des compétences et des stratégies ainsi qu'à apprendre à les appliquer dans leur propre écriture.

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

Les fonctions de l'écriture guidée

L'écriture guidée permet

- aux élèves d'obtenir une aide ciblée en matière
 - ▶ de processus d'écriture
 - ▶ de traits d'écriture
 - ▶ de conventions telles que l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe, etc.;
- d'élargir le champ de compétences de l'élève en ce qui a trait à l'activité d'écriture;
- de réunir des élèves qui ont des besoins semblables et qui peuvent s'entraider dans leurs projets d'écriture.

Suggestions pour le déroulement de l'écriture guidée

Au préalable

- Être certain que les routines et les procédures sont bien comprises afin que la classe travaille indépendamment pendant que l'enseignant passe du temps avec un petit groupe;

- Bien connaître les besoins en écriture des élèves par rapport à ce que font les scripteurs efficaces;
- Bien connaître les traits et le processus d'écriture.

Avant l'écriture

- Planifier des mini-leçons basées sur l'analyse des écrits des élèves;
- Servir d'exemple de la stratégie ou du point d'enseignement visé : l'enseignant agit comme modèle en partageant ses pensées avec le groupe.

Pendant l'écriture

- 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 de moments propices pour demander à l'élève d'expliquer son raisonnement métacognitif.

Après l'écriture

- Dans le cadre d'une discussion, amener les élèves à partager les stratégies utilisées lors de la rédaction de leur texte;
- Avec les élèves, résumer l'apprentissage effectué et conclure la séance;
- Réfléchir au déroulement de la séance d'écriture guidée et noter le progrès des élèves ainsi que les suivis nécessaires.

Remarque :

Pour permettre à l'enseignant de se consacrer pleinement au groupe avec lequel il travaille dans le cadre de l'écriture guidée, le reste des élèves doit être occupé à accomplir une tâche de littérature signifiante et autonome.

L'écriture indépendante

Les séances d'écriture indépendante doivent faire partie des activités quotidiennes effectuées en salle de classe. Elles comprennent la rédaction de différents textes (divers types, etc.), d'un carnet de lecture, de récits, de rapports, etc. Les élèves intègrent à ces activités les stratégies et les processus acquis en situations d'écriture partagée, interactive et guidée.

Les fonctions de l'écriture indépendante

L'écriture indépendante permet aux élèves :

- de mettre en pratique et d'approfondir les compétences et les stratégies apprises;
- de faire preuve d'autonomie et de créativité dans le choix de leurs sujets d'écriture;

- de bien comprendre et reconnaître l'écriture comme forme de communication.

Suggestions pour le déroulement de l'écriture indépendante dans le contexte de l'atelier d'écriture

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)

Une façon efficace d'intégrer l'enseignement, la pratique et la rétroaction, tout en offrant à l'enseignant une occasion de différencier son enseignement, consiste à mettre sur pied l'atelier d'écriture. Ce dernier, d'une durée d'environ 45 minutes (moins pour les plus jeunes), comprend les parties suivantes :

La mini-leçon

Dictée par nos observations des besoins de nos élèves et notre connaissance de ce qu'ils doivent savoir, la mini-leçon offre le moment d'enseigner une compétence, une stratégie ou une routine précise. Ainsi, les mini-leçons peuvent porter, entre autres, sur les procédures et les techniques de gestion, ou les processus et les traits d'écriture.

L'écriture et les entrevues

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

Pendant que les élèves écrivent, l'enseignant peut parler individuellement avec certains de leur démarche, de leur logique d'organisation des mots et des phrases ainsi que de leur utilisation des stratégies. Il leur demande d'expliquer leur raisonnement métacognitif et de justifier les décisions prises pour 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; d'autres sont choisis pour offrir des commentaires constructifs ou poser des questions précises et pertinentes à l'auteur.

L'écriture libre

Pendant les temps consacrés à l'écriture libre, l'élève écrit pour le plaisir d'écrire, sans supervision ni restriction. En notant spontanément ses idées dans un journal personnel, en rédigeant 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 ou de se définir comme scripteur confiant et autonome.

Les types et les genres de texte

Deux regroupements de textes viennent représenter les catégories selon lesquelles sont classifiés la grande variété de productions écrites que traite le lecteur : les textes littéraires et les textes courants. Chaque *type* de texte retrouve sa place au sein d'une de ces deux catégories selon l'intention de son auteur ainsi que le *genre* qu'il adopte.

Textes littéraires		
L'intention	Le type	Le genre
Pour raconter et divertir	le texte narratif	<ul style="list-style-type: none"> • le roman • le conte • la fable • la pièce de théâtre • la légende • la bande dessinée
Pour jouer avec les mots	le texte poétique	<ul style="list-style-type: none"> • la chanson • le poème • la comptine
Textes courants		
Pour expliquer	le texte explicatif	<ul style="list-style-type: none"> • l'article d'encyclopédie • l'article de revue scientifique • certains textes de manuels scolaires
Pour décrire	le texte descriptif	<ul style="list-style-type: none"> • le compte rendu • le résumé • l'ouvrage documentaire • le rapport
Pour dire comment faire	le texte prescriptif	<ul style="list-style-type: none"> • les consignes • les règles d'un jeu • les recettes
Pour convaincre	le texte persuasif	<ul style="list-style-type: none"> • le texte d'opinion • le message publicitaire • l'affiche promotionnelle

Il importe que les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année profitent d'occasions fréquentes au cours desquelles ils pourront traiter ces différents genre de textes. En situation de lecture, ils analysent le texte, en

reconnaissent la structure et les caractéristiques alors qu'en situation d'écriture, ils produisent des textes selon les connaissances qu'ils ont acquises. Alors que certains genres de texte sont étudiés dans le cadre des unités de travail incluses dans la section *Plan d'études* de ce document, l'enseignant doit incorporer d'autres activités d'écriture de son choix dans le cadre de son programme de français ou en les intégrant avec d'autres matières scolaires. En développant ensemble un plan de projets d'écriture, les enseignants de la 4^e à la 6^e année peuvent s'assurer que leurs élèves pourront profiter, au cours de ces trois années scolaires, d'une variété d'expériences en écriture (Voir Appendice A-3).

L'appréciation de rendement en écriture

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 scripteurs 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 scripteurs 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

- 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
- 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 précis. Par exemple, elle peut être initiée pour discuter avec l'enfant de ses perceptions de l'écriture, pour revoir avec lui l'échelle d'appréciation d'une de ses productions, pour poser des questions précises ou pour discuter de l'utilisation d'une stratégie d'écriture. En portant une attention particulière à un élément donné de l'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 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 puisqu'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

La 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.

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 d'écriture, les échelles d'appréciation sont utilisées après l'écriture d'un texte par l'élève, dans le cadre d'une tâche précise d'écriture et un temps donné. (Voir Appendice B-5 pour un exemple d'échelle d'appréciation provisoire.)

Le développement du scripteur

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.

À l'aide du continuum, l'enseignant peut noter les comportements affichés par l'élève ainsi que les stratégies mises en œuvre, et déterminer ce qui doit faire l'objet d'un enseignement explicite. (CMEC 2008)

Le continuum du scripteur

Notre province a élaboré le continuum du scripteur qui figure à la page suivante en s'inspirant des recherches de Fountas et Pinnell (2001).

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
<ul style="list-style-type: none"> - 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 « phonétique ment » (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 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalise pour qui et pour quoi il écrit - Commence à stimuler ses idées à l'aide de différents moyens (discussions, remue-méninges, 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 de la ponctuation - 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 corriger) - Forme lettres correctement en écriture script - Dispose l'information pour en faciliter la compréhension par le lecteur 	<ul style="list-style-type: none"> - Réfléchit à son intention, son destinataire et le type de texte avant d'écrire - Élargit son éventail de stratégies et d'outils pour capter et organiser ses idées (ex. : carnet de notes de l'auteur) - Commence à écrire différents types de textes - Continue de s'inspirer des auteurs afin d'incorporer les nouvelles idées dans ses écrits - Appuie ses idées avec des faits, détails, exemples et explications - 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, détails, exemples et explications - Fait des choix de mots réfléchis (verbes puissants, mots évocateurs, etc.) - Produit des écrits qui révèlent sa personnalité - Utilise toute la gamme des signes de ponctuation - Démontre l'habileté à penser tout en encodant le langage écrit - Écrit plus de 200 mots usuels correctement et avec aisance - Utilise une gamme de stratégies flexibles pour épeler les mots (découper en syllabes, régularités ortho., 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 - Varie les éléments (grosueur, couleurs et style de la police, espaces, titres, sous-titres) associés à la mise en page pour mettre en évidence certaines parties du texte 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 - 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, s et bibliographie pour encadrer ses écrits 	<ul style="list-style-type: none"> - 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), poétique - Présente plusieurs informations appropriées au sujet, au type de texte et au destinataire - Peut traiter une vaste étendue de sujets - Remarque plusieurs aspects des techniques des 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.)

Quatrième volet : L'écriture et la représentation

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année

9.0 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>						
9.1 de rédiger et de créer des textes simples de différents genres afin d'exprimer et d'explorer ses idées, ses sentiments et ses opinions						
	1	2	3	4	5	6
9.1.1 transcrire certains mots pour s'exprimer	A	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒
9.1.2 construire quelques phrases à l'aide d'un modèle pour s'exprimer	V	A	⇒	⇒	⇒	⇒
9.1.3 rédiger quelques phrases pour s'exprimer		V	A	⇒	⇒	⇒
9.1.4 rédiger quelques phrases pour conclure une histoire lue ou entendue		V	A	⇒	⇒	⇒
9.1.5 rédiger un court récit dont la situation initiale est présentée à l'aide d'illustrations		V	A	⇒	⇒	⇒
9.1.6 rédiger un court récit structuré (début, milieu, fin)		V	A	⇒	⇒	⇒
9.1.7 rédiger un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions			V	V	A	⇒
9.1.8 rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions et en donne les raisons			E	V	A	⇒
9.1.9 rédiger un récit présentant les composantes du schéma du récit : situation de départ, élément déclencheur, problème et péripéties, dénouement et situation finale				E	V	A

(Note : Les r.a.s. de la section 9 se poursuivent à la page suivante.)

E : Émergence V : En voie d'acquisition A : Acquis ⇒ : Consolidation des apprentissages

Quatrième volet : L'écriture et la représentation

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année (suite)

À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable						
9.2 de rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et de divertir dans une plus grande variété de contextes						
	1	2	3	4	5	6
9.2.1 exprimer ses idées en utilisant le dessin, et quelques mots épelés au meilleur de ses connaissances	A	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒
9.2.2 construire un court texte à structure répétitive	A	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒
9.2.3 rédiger de courts messages		V	A	⇒	⇒	⇒
9.2.4 rédiger un texte d'un paragraphe dans lequel il annonce le sujet traité et en développe un aspect		V	A	⇒	⇒	⇒
9.2.5 rédiger un texte dans lequel il donne des directives ou explique une procédure simple		E	V	V	A	A
9.2.6 rédiger un texte dans lequel chaque paragraphe présente une idée principale, soutenue par des idées secondaires				E	V	A
9.2.7 rédiger un texte dans lequel il précise le sujet choisi, en élabore les aspects en fournissant quelques caractéristiques et conclut en un court paragraphe qui donne son impression générale sur le sujet					E	V
À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable						
9.3 de choisir des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans plusieurs situations						
9.3.1 appliquer ses connaissances de la grammaire de la phrase (Voir <i>Tableau de connaissances en grammaire</i> , Appendice C-2) la ponctuation les types de phrases les accords en nombre les accords en genre le recours aux lettres finales des verbes les temps de verbes les homophones						
9.3.2 appliquer ses connaissances de la grammaire du texte (Voir <i>Tableau de connaissances en grammaire</i> , Appendice C-2)						

Quatrième volet : L'écriture et la représentation

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année (suite)

10.0 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et la situation de communication

<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>						
10.1 de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production. Lors de la phase de planification, l'élève devrait pouvoir...						
	1	2	3	4	5	6
10.1.1 participer à une activité pour explorer le vocabulaire relié au sujet	V	A	⇒	⇒	⇒	⇒
10.1.2 participer à un remue-méninges pour explorer les différents aspects du sujet	E	V	A	⇒	⇒	⇒
10.1.3 préciser son intention de communication et identifier son public		E	V	V	A	⇒
10.1.4 utiliser plusieurs stratégies afin de stimuler les idées	E	E	V	V	A	⇒
10.1.5 utiliser plusieurs stratégies afin d'organiser les idées (schémas, tableaux, etc.)	E	E	V	V	A	⇒
<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>						
10.2 de suivre la démarche de l'écriture pour gérer la production de textes. Lors de la phase de rédaction, l'élève devrait pouvoir...						
10.2.1 formuler des hypothèses sur l'orthographe d'un mot à partir de ses connaissances des phonèmes et des graphèmes	V	V	A	⇒	⇒	⇒
10.2.2 tirer profit des mots de son environnement pour exprimer ses idées	V	V	A	⇒	⇒	⇒
10.2.3 reconnaître et exprimer une voix dans ses productions écrites	E	E	V	V	V	V
10.2.4 tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte				E	V	A
10.2.5 s'exprimer toujours dans ses propres mots en évitant le plagiat				E	V	A
10.2.6 prendre note de ses sources d'information				E	V	A

(Note : Les r.a.s. de la section 10 se poursuivent à la page suivante.)

E : Émergence V : En voie d'acquisition A : Acquis ⇒ : Consolidation des apprentissages

Quatrième volet : L'écriture et la représentation

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année (suite)

<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>						
10.3 de suivre la démarche de l'écriture pour gérer la production de textes. Lors de la phase de révision, l'élève devrait pouvoir...						
	1	2	3	4	5	6
10.3.1	vérifier la structure de la phrase en fonction du sens recherché	E	V	A	⇒	⇒
10.3.2	vérifier si l'intention de communication a été respectée à partir d'éléments tels le sujet choisi et l'aspect traité		V	A	⇒	⇒
10.3.3	modifier son texte en éliminant les répétitions inutiles pour en assurer la cohésion et la cohérence			E	V	A
10.3.4	vérifier la chronologie des événements ou l'ordre des faits				E	V
10.3.5	vérifier son texte et le modifier au besoin pour améliorer la fluidité des phrases		E	E	V	V
10.3.6	vérifier et modifier son texte pour l'enrichir en utilisant un choix de mots plus varié		E	E	V	V
10.3.7	vérifier et modifier son texte pour s'assurer que les détails inclus sont pertinents				E	V
<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>						
10.4 de suivre la démarche de l'écriture pour gérer la production de textes. Lors de la phase de la correction, l'élève devrait pouvoir						
10.4.1	comprendre la terminologie appropriée lorsqu'on lui parle de sa production écrite (Voir <i>Tableau de connaissances en grammaire</i> , Appendice C-2)	A	A	A	⇒	⇒
10.4.2	consulter les références à sa portée (affiches, listes de mots, dictionnaires etc.) pour vérifier l'orthographe des mots	E	V	V	V	A
10.4.3	consulter un référentiel de verbes pour vérifier l'orthographe des verbes aux temps et aux modes usuels				E	V

(Note : Les r.a.s. de la section 10 se poursuivent à la page suivante.)

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Quatrième volet : L'écriture et la représentation

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 4^e année (suite)

<i>À la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable</i>						
10.5 de suivre la démarche de l'écriture pour gérer la production de textes. Lors de la <u>phase de diffusion</u>, l'élève devrait pouvoir...						
	1	2	3	4	5	6
10.5.1 s'assurer que l'espace entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier	A	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒
10.5.2 s'assurer que son écriture script est lisible	A	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒
10.5.3 s'assurer que la présentation finale de son texte est soignée et appropriée à son projet d'écriture		A	A	⇒	⇒	⇒
10.5.4 s'assurer que son écriture cursive est lisible		E	A	⇒	⇒	⇒
10.5.5 citer ses sources (y compris les illustrations selon le cas) lorsque nécessaire				E	V	V

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Plan d'études - 4^e année

Le plan d'études qui accompagne le programme de 4^e année est composé de six unités de travail qui, dans leur ensemble, couvrent les éléments suivants :

- **Une introduction** qui a pour but de connaître ses élèves et de commencer à se construire un profil de l'élève ainsi qu'un profil de classe;
- **Une étude d'auteur** où plusieurs livres d'un même auteur sont explorés;
- **Une étude de roman** qui voit à l'exploitation d'un roman de classe;
- **Une étude de divers types ou genre de textes** qui vise le conte, le texte poétique et les textes courants.

Chaque unité est développée dans un tableau en quatre colonnes :

- les résultats d'apprentissage travaillés lors de chacune des étapes de l'unité;
- les pistes d'enseignement;
- les pistes d'appréciation de rendement
- le matériel pédagogique

Les annexes et les feuilles reproductibles mentionnées parmi le matériel pédagogique sont incluses à la fin des unités. Les annexes sont surtout à titre d'information pour l'enseignant alors que les feuilles reproductibles constituent des activités de renforcement pour les élèves.

Note : Les feuilles reproductibles (F.R.) sont numérotées selon les étapes auxquelles elles correspondent dans le programme d'étude. Par exemple, l'Unité 6 contient les feuilles reproductibles 6.1 et 6.3. Cependant, la F.R. 6.2 est inexistante car aucune feuille reproductible n'est suggérée à l'étape 6.2.

Les activités proposées au plan d'études peuvent être adaptées et ne représentent pas l'ensemble du programme de français en 4^e année qui doit continuer de proposer des activités de lecture et d'écriture partagée, guidée et indépendante, de lecture à haute voix, de discussions, de travail sur les mots, etc.

Vue d'ensemble de l'unité 1 (4^e année)

Unité 1: Introduction

Contexte

L'unité 1 du plan d'études de 4^e année comprend une série d'activités qui permettent à l'enseignant de :

- connaître ses élèves;
- les remettre dans un contexte francophone par le biais d'activités orales;
- continuer à les outiller dans différents domaines de la littératie, particulièrement en lecture.

Il importe de mettre en place dès le début de l'année scolaire un programme de lecture à haute voix. Ainsi, l'enseignant démontrera son goût de la lecture et en démontrera l'importance. De plus, cette activité aide à développer l'écoute active, contribue au développement du vocabulaire et permet un modelage d'une lecture fluide et expressive, d'une variété de stratégies ainsi que de réflexions. Voir Littératie de la 3^e à la 6^e année, par Miriam Trehearne (pages 465-470) pour suggestions d'activités concernant la lecture à haute voix. Noter également que la Trousse de lecture à haute voix pour la 4^e année est disponible dans les écoles de la province et offre une variété de textes réservés pour la lecture à haute voix. Cette trousse contient des textes narratifs et poétiques ainsi que des textes courants (informatifs).

L'unité 1 devrait durer environ 1 semaine

Étapes

- 1.1 Connaître ses élèves
- 1.2 Comment lis-tu?
 - A Comment choisir ses lectures
 - B Inventaire des stratégies

Textes et Ressources

- Trousse ARL (Î.-P.-É. 2008)
- Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française
- Littératie de la 3^e à la 6^e année, par Miriam Trehearne
- Ardoise
- Feuilles reproductibles et annexes
- Trousse de lecture à haute voix

Appréciation de rendement et évaluation

- Observation des élèves

1.1 Connaître ses élèves

Peu importe les outils utilisés, l'enseignant doit profiter du début de l'année pour apprendre à mieux connaître les intérêts, les attitudes et les capacités de ses élèves face à la lecture et l'écriture. De telles activités peuvent s'échelonner tout au long du mois de septembre.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> poser des questions, utiliser un vocabulaire et des structures pour se débrouiller dans la salle de classe et combler ses besoins immédiats s'exprimer en créant des phrases à l'aide du vocabulaire et des structures de phrases apprises en classe faire de courtes présentations orales ensembles des ras des sections 5.2 et 6.1 du programme d'études 	<p>Trousse ARL</p> <ul style="list-style-type: none"> La <u>Trousse ARL</u> contient beaucoup d'outils d'appréciation de rendement en lecture dont <ul style="list-style-type: none"> des textes des niveaux G à R+; des fiches d'observations individualisées pour ces textes; des échelles d'appréciation en fluidité et en compréhension; des grilles d'observation pour les attitudes; les habitudes, les habiletés métacognitives. <p>Enquête et présentation orale</p> <p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer que les élèves de la classe vont participer à une petite enquête (4 questions) afin de déterminer les habitudes de lecture des élèves de la classe. Suite à l'enquête, chacun donnera un court compte rendu des résultats de son enquête. <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> Profiter de la visite dans la classe d'un adulte (enseignant, aide-enseignant, moniteur/trice de langue, etc.) pour modeler l'enquête et la prise de note de mots-clés sur une acétate de la F.R. 1.1.2 Si la classe compte un nombre impair d'élèves, l'enseignant peut modeler les procédures relatives à l'enquête avec un élève de la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> La courte présentation orale peut offrir quelques indices concernant l'expression orale de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Trousse ARL</u> F.R. 1.1.1 <i>Attitudes et habitudes face à la lecture</i> <u>Ardoise</u> <ul style="list-style-type: none"> Manuel A, p. 6 Guide, p. 16-17 F.R. 1.1.2 <i>Enquête sur la lecture</i>

1.1 Connaître ses élèves (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<ul style="list-style-type: none"> • Suite à l'enquête et la prise de notes, modeler la présentation orale. Celle-ci devrait être très simple. Ex. : « Je vous présente Marie. Elle aime bien lire dans son lit avant de s'endormir. Elle aime beaucoup les livres d'aventures. Elle a beaucoup aimé lire <u>Grand-mère et les pirates</u> par Phoebe Gilman. En anglais, elle a beaucoup aimé....» <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regrouper les élèves en dyades et distribuer la F.R. 1.1.2. Si la classe compte un nombre impair d'élèves, l'élève qui a pris part au modelage peut faire son enquête auprès de l'enseignant. • Les élèves notent leurs réponses et préparent leur présentation orale qu'ils pratiquent avec leur partenaire. L'enseignant circule et offre l'aide nécessaire. <p>Présentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inviter chaque élève à présenter son partenaire à la classe. Si le groupe est trop nombreux et que les présentations risquent de devenir répétitives, séparer les dyades en deux groupes. Chaque groupe s'assoit en cercle et chacun présente son partenaire. 		

1.2 Comment lis-tu?

L'enseignant amène l'élève à se questionner sur sa façon de choisir ses lectures et le conscientise quant aux stratégies de lecture.

RAS (Activités)	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> participer à un remue-méninges pour explorer les différents aspects du sujet utiliser plusieurs stratégies afin d'organiser les idées (schémas, tableaux, etc.) l'ensemble des r.a.s. de la section 10 du programme d'études 	<p>A Comment choisir ses lectures</p> <p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer qu'ensemble, le groupe dressera une liste de critères afin d'aider les élèves à faire des choix appropriés de matériel de lecture. Bien que l'enseignant pourrait dresser une telle liste et la distribuer à la classe, il importe d'amener les élèves à construire et mieux s'approprier leurs savoirs. (À titre d'information pour l'enseignant, voir Annexe 1A <i>Trois techniques pour aider les élèves à choisir des livres appropriés</i>). <p>Remue-méninges</p> <ul style="list-style-type: none"> Animer un remue-méninges afin d'activer les connaissances antérieures au sujet de la sélection d'un livre. Noter les apports des élèves et y ajouter ses idées. <p>Écriture partagée</p> <ul style="list-style-type: none"> Amener les élèves à catégoriser les éléments contenus dans le remue-méninges et à formuler une liste de critères qui les aideront dans leurs sélections de matériel de lecture. <p>Activité de prolongement</p> <ul style="list-style-type: none"> La tenue d'un relevé de lecture par l'élève est essentielle afin que l'élève (et l'enseignant) puisse prendre conscience de ses habitudes de lecture, de ses goûts et de ses progrès. Établir un système par lequel les élèves utiliseront un relevé de lecture. (Voir F.R. 1.2. <i>Le relevé de lecture</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> observer les élèves émettre des hypothèses et noter leur raisonnement entretiens individuels (voir Autoanalyse des stratégies pour la sélection d'un texte pages 58-59 de la <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française</u>) 	<ul style="list-style-type: none"> Annexe 1A <i>Trois techniques pour aider les élèves à choisir des livres appropriés</i> <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture 4e à 6e année : immersion française</u> <ul style="list-style-type: none"> Autoanalyse des stratégies pour la sélection d'un texte pages 58-59 F.R. 1.2 <i>Le relevé de lecture</i>

1.2 Comment lis-tu? (suite)

Dans cette section, l'enseignant détermine à quel point l'élève est conscient des stratégies qu'il emploie pour faire une lecture efficace.

RAS (Activités)	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • exprimer, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte • parler de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture • parler des moyens qu'il connaît pour résoudre un problème de lecture • parler des difficultés qu'il a rencontrées en cours de lecture • expliquer comment il a réussi à surmonter les difficultés rencontrées • expliquer comment il a fait pour lire et comprendre un nouveau mot • parler de ce qui se passe dans sa tête quand il lit ou quand il résout un problème de lecture 	<p>B. Prise de conscience de ses stratégies de lecture</p> <p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer qu'en tant que lecteurs, nous utilisons tous une variété de stratégies pour faciliter la compréhension de texte. Il est donc important de pouvoir non seulement identifier ses stratégies mais savoir <i>pourquoi</i> et <i>comment</i> s'en servir. • Expliquer que bien que ces stratégies sont présentées une à la fois, un lecteur efficace les utilise simultanément et parfois inconsciemment. Le but de l'activité est donc de prendre conscience des stratégies que l'on utilise peut-être déjà mais sans s'en rendre compte. <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • À partir d'un texte de lecture partagée, modeler quelques stratégies et en discuter. 		<ul style="list-style-type: none"> • papier mural • textes (au choix) pour la lecture partagée Ex. : <ul style="list-style-type: none"> • <u>Trousses Zénith</u> de lecture partagée (Ensemble A) • <u>Ardoise</u> Manuel A, p. 7 à 9 <i>Nom de nom!</i> Manuel A, p. 18 à 20 <i>Monsieur Il était une fois</i>

1.2 Comment lis-tu? (suite)

RAS (Activités)	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Démonstration</p> <ul style="list-style-type: none">• En situation de lecture partagée, amorcer la lecture d'un texte en réfléchissant tout haut et en explicitant les stratégies qui ont été identifiées lors du remue-ménages. <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none">• Amener les élèves à pratiquer ces stratégies lors de la lecture d'un autre texte. Circuler et offrir le support nécessaire. <p>Réinvestissement</p> <ul style="list-style-type: none">• Dans un partage de classe, inviter les élèves à donner des exemples de leur utilisation de certaines stratégies lors de leur lecture.		

Nom : _____ Date : _____

Classe : _____ École : _____

Légende : 1 = Beaucoup 2 = Assez 3 = Un peu 4 = Pas du tout

Lis chacun des énoncés, puis indique ton choix.	1	2	3	4
1. J'aime lire en français.				
2. J'aime lire en anglais.				
3. J'aime lire les types de texte suivants :				
◆ les albums				
◆ les romans (quelles sortes : _____)				
◆ les livres d'information (quels sujets : _____)				
◆ les bandes dessinées				
◆ les biographies				
◆ les revues				
◆ les poèmes				
◆ les recettes				
◆ autres (spécifier : _____)				
4. J'aime aller à la bibliothèque de l'école.				
5. J'aime aller à la bibliothèque après les heures de classes. - Avec qui est-ce que je vais à la bibliothèque? _____ - Combien de fois par année est-ce que je vais à la bibliothèque? _____				
6. J'aime lire pendant mes temps libres. - Combien d'heures par semaine est-ce que je consacre à la lecture pendant mes temps libres? _____				
7. J'aime quand on me lit des livres. - Qui me lit des livres? _____ - Combien de fois par semaine? _____				

8. Je trouve que lire c'est facile. Pourquoi? _____				
9. J'aime lire aux autres.				
10. Je pense que je suis « bon » ou « bonne » en lecture. Pourquoi? _____				

Mon nom : _____

Où est-ce que tu te sens bien pour lire?

Quel moment de la journée aimes-tu le plus lire?

Le nom de mon artu(e)

Quels genres de livres t'intéressent le plus?

Quel est un livre français que tu as lu et que tu as beaucoup aimé?

Quel est un livre anglais que tu as lu et que tu as beaucoup aimé?

Nom: _____

Relevé de lectures

Titre : _____

Auteur : _____ Genre : _____

Lecture commencée le _____ et terminée le _____

Commentaires : _____

.....

Titre : _____

Auteur : _____ Genre : _____

Lecture commencée le _____ et terminée le _____

Commentaires : _____

.....

Titre : _____

Auteur : _____ Genre : _____

Lecture commencée le _____ et terminée le _____

Commentaires : _____

.....

Trois techniques pour aider les élèves à choisir des livres appropriés

(Tiré de : La Lecture - De la théorie à la pratique par Jocelyne Giasson)

Note : Ces techniques sont suggérées par l'auteure dans un contexte de langue maternelle. L'enseignant de langue seconde verra à les adapter pour ses élèves d'immersion. Qu'importe la langue d'enseignement, les goûts et les intérêts des élèves influencent certainement leur motivation et leur choix de lecture en contexte de lecture indépendante

La technique des cinq mots

Une façon simple pour les jeunes lecteurs de déterminer si le livre leur convient consiste à vérifier le nombre de mots qu'ils ne peuvent lire ou comprendre dans une page (le nombre de mots par page augmente avec l'âge de la clientèle auquel le livre s'adresse). La technique est connue sous le nom de « la main pleine de mots », car on demande à l'élève de placer un doigt sur chaque mot difficile : quand il y a cinq mots ou plus, c'est un indice que le livre ne sera pas facile à lire (Glazer, 1992).

La technique des tris

Pour enseigner aux élèves à choisir des livres à leur portée, on peut utiliser la technique des tris de livres : on amène les élèves à classer les livres en trois catégories : les livres « trop faciles », les livres « juste comme il faut » et les livres « trop difficiles ». Cette classification correspond globalement aux trois niveaux de lecture (le niveau d'indépendance, le niveau d'apprentissage et le niveau de frustration). Les élèves apprennent à juger du niveau de difficulté des livres au moyen de facteurs comme la difficulté des mots et des concepts, la fluidité de leur lecture orale et l'importance de l'aide nécessaire à la lecture du livre.

Une technique en sept étapes

Cette stratégie concerne la manière de choisir un roman en déterminant si le style de l'auteur nous intéresse. Pour présenter cette façon de procéder aux élèves, il s'agit globalement d'expliquer comment vous utilisez le titre, le nom de l'auteur, les illustrations et le résumé pour vous faire une idée du ton du livre. Il faut ensuite lire la première page du livre, puis une page au tiers et une autre aux deux tiers du livre pour déterminer la densité et la complexité du langage utilisé. À l'aide de ces éléments, il s'agit de décider si on lira ou non le livre. À mesure que vous ferez cette démonstration, il est possible que certains élèves soient de plus en plus intéressés à lire le livre alors que d'autres arriveront à la conclusion inverse. C'est le moment de rappeler le fait que le choix des livres demeure un processus très personnel (Ollmann, 1993).

- | | |
|---------|--|
| Étape 1 | Regarder le titre : « Le thème m'intéresse-t-il? » |
| Étape 2 | Regarder les illustrations : « Qu'est-ce que m'indiquent les illustrations sur l'atmosphère du livre? » |
| Étape 3 | Se questionner sur l'auteur : « Qu'est-ce que je connais de l'auteur? Cet auteur m'a-t-il été recommandé par un de mes amis? » |
| Étape 4 | Lire le résumé au dos du livre. |
| Étape 5 | Lire les deux ou trois premières pages. |
| Étape 6 | Lire un page au tiers du livre. |
| Étape 7 | Lire une page au deux tiers du livre. |

Vue d'ensemble de l'unité (4^e année)

Unité 2 - La poésie

Contexte La poésie se doit d'être présentée comme un exercice ludique sur le langage et non comme activité scolaire rigide avec bonnes et mauvaises réponses. Ainsi l'enseignant tentera de rendre l'étude de la poésie, dans ses dimensions de lecture et d'écriture, à la fois enrichissante et amusante afin de contraindre cette notion d'inaccessibilité qui lui est souvent associée. Il importera de présenter des poèmes simples et signifiants qui sont immédiatement accessibles et pertinents au vécu de nos élèves. L'enseignant guidera donc doucement les élèves dans l'étude et l'appréciation des éléments poétiques et les amènera à ré-investir leurs connaissances de ces éléments dans des poèmes de leur propre création.

Bien qu'elle soit présentée ici comme une unité en soi, il convient d'utiliser et d'exploiter les textes poétiques tout au long de l'année scolaire à même titre que les autres types de texte présentés en classe. La poésie faisant ainsi partie de son environnement littéraire, l'élève apprendra à la découvrir et à se l'approprier. De plus, certains éléments étudiés dans le contexte de la poésie, tel le langage figuré, seront ré-investis par l'élève afin de lui permettre de mieux traiter d'autres types de textes.

Le point culminant de l'unité 2 sera la création d'un recueil de poésie par les élèves de 4^e année.

Étapes	2.1	Créer une définition de la poésie		
	2.2	Les éléments poétiques	2.2.1 les sentiments évoqués	2.2.3 le rythme
			2.2.2 les jeux de sonorité	2.2.4 le langage figuré
	2.3	Découvrir différents genres de poèmes afin d'en créer		
2.4	Célébration :			
		- La course aux poèmes		
		- Le café-poésie		

Textes et Ressources

- [Un délice de poésie](#)
- [L'atelier de poésie](#)
- Divers recueils de poésie : [le soleil curieux du printemps](#), [châteaux d'été](#), [automne!](#), [automne!](#), [bouquets d'hiver](#), [S'en donner à coeur joie](#), [Am, stram, gram et calligrammes](#), [La nuit, tous les éléphants sont gris](#), [c'est bleu c'est gris](#), [Rêver à l'envers, c'est encore rêver](#), [La vraie vie goûte les biscuits](#)
- Annexes
- Poésie sur le web :
 - <http://www.cslaval.qc.ca/fablesdelafontaine/>
 - <http://www.iletaitunehistoire.com/>
(Au menu : Fables et poésies, Comptines et chansons)
 - <http://ecprim.lefuiet.free.fr/poesies.htm>
 - <http://www.csdm.qc.ca/SJdelalande/lesclasses/5web/Projets%202003-2004/Calligramme/calligrammes.htm>

Appréciation de rendement et évaluation

- Connaissance du vocabulaire et des concepts reliés à la poésie
- Création de poèmes
 - Échelle d'appréciation

2.1 Créer une définition de la poésie

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> reconnaître les caractéristiques propres à divers genres littéraires <p>Valorisation de la langue et de la diversité culturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrer une ouverture d'esprit envers divers textes d'expression française 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer que cette unité se penchera sur l'étude de la poésie. On pourra créer un coin de poésie dans la classe et y afficher certaines informations tout au long de l'unité. Faire la lecture à haute voix de quelques courts poèmes. Suite à la lecture, amener les élèves à créer leur propre définition du mot « poésie » selon leur connaissance du concept en début d'unité. On reviendra à la définition en fin d'unité pour la réviser. On pourrait arriver à une définition de plusieurs moyens. Exemples: <ul style="list-style-type: none"> animer une discussion pour déterminer comment la poésie diffère d'autres textes de type narratif, informatif, etc.; inviter les élèves à faire un dessin représentant le poème qui leur a été lu; diviser la classe en dyades. Chaque dyade arrive à une définition et partage celle-ci avec le grand groupe afin d'arriver à une définition commune; inviter les élèves à fournir des mots qui viennent en tête lorsqu'on pense à la poésie. Placer ces mots dans une toile de mots à partir de laquelle on arrive à une définition. Afficher la définition au coin de poésie afin d'y revenir au besoin tout au long de l'unité <p>Note : Divers types de textes ayant rapport à la poésie peuvent être utilisés à cette fin. Ex. : texte de chanson, comptines, fables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observer l'intérêt des élèves pour les textes poétiques 	<ul style="list-style-type: none"> Poèmes au choix de l'enseignant (voir Textes et Ressources à la page précédente)

2.2 Les éléments poétiques

2.2.1 Les sentiments évoqués

La poésie permet, en peu de mots, d'évoquer des sentiments. Les pistes suggérées à cette section peuvent être appliquées avec tous les poèmes étudiés. De même, les poèmes suggérés dans les sections 2.2.2 à 2.2.4 serviront d'exemples pour illustrer certains concepts d'écriture poétique. Par le biais de la discussion, l'enseignant pourra également en ressortir leur valeur esthétique.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none">• utiliser ses connaissances antérieures et son expérience personnelle pour interpréter et réagir au texte en faisant des liens avec soi, le monde et d'autres textes	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none">• Expliquer que le poète utilise les mots pour évoquer des sentiments. En poésie, les mots sont agencés de façon différente afin de communiquer les idées de façon différente. Quelques mots seulement, lorsque bien choisis, peuvent en dire long. <p>Discussion</p> <ul style="list-style-type: none">• Animer une discussion suite à la lecture d'un poème afin d'amener les élèves à y porter une réflexion. Selon le poème choisi dans les sections qui suivent, les questions suivantes peuvent servir de tremplin à la discussion :• Qu'est-ce que le poème nous dit?• À quoi est-ce que le poème te fait penser?• Quel est le ton du poème? (humoristique, triste etc.)• Quelles sont les images qui te viennent en tête en entendant ce poème?• Quels mots ou quelles phrases as-tu particulièrement aimés?• Crois-tu que ce poème transmet un message?• Qui parle dans ce poème?• Qu'est-ce que l'auteur veut évoquer?		

2.2 Les éléments poétiques

2.2.2 Les jeux de sonorité

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> reconnaître les jeux de sonorité, de la répétition et de la rime dans les chansons, les comptines ou les poèmes <p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> reconnaître les caractéristiques propres à divers genres littéraires (la rime, les jeux de sonorité) 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer que les poètes jouent souvent avec la langue et choisissent des mots non seulement pour leur signification mais aussi pour leurs sons. Plusieurs jeux de sonorités peuvent être utilisés en poésie : <ul style="list-style-type: none"> <i>la rime</i> consiste en des sons identiques en fin de ligne; <i>l'allitération</i> est l'emploi répété d'une même consonne dans un vers; <i>l'assonance</i> est l'emploi répété d'une même voyelle ou d'un même son dans un vers; <i>l'onomatopée</i> est un mot dont le son imite un bruit; <i>la répétition</i> est l'emploi répété d'un mot ou d'une phrase. <p>Reconnaître les jeux de sonorité dans un poème</p> <ul style="list-style-type: none"> Sur une période de quelques jours, expliquer et faire la lecture de poèmes qui illustrent chacun des éléments mentionnés. Préciser que les élèves auront l'occasion d'utiliser ces techniques dans la création de leurs propres poèmes lors de l'étape 2.3. Afficher une définition simple de ces éléments au coin de poésie au fur et à mesure qu'ils sont présentés. <ul style="list-style-type: none"> <i>la rime</i> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer quelques différentes façons dont les rimes peuvent être disposées à l'intérieur d'une strophe (voir Annexe 2A <i>La disposition des rimes</i>). <p>Note : Il n'est pas nécessaire pour l'élève de reconnaître la terminologie (rimes plates, rimes</p>	<ul style="list-style-type: none"> L'élève peut expliquer <ul style="list-style-type: none"> la disposition des rimes l'allitération l'assonance l'onomatopée la répétition 	<ul style="list-style-type: none"> <u>L'atelier de poésie</u> Jeux de rimes : p. 33-36 Annexe 2A <i>La disposition des rimes</i>

2.2 Les éléments poétiques

2.2.2 Les jeux de sonorité (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>croisées, etc.) mais plutôt de comprendre et de reconnaître le code qui explique la disposition de la rime : AABB, ABAB, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire la lecture de quelques poèmes et demander aux élèves d'en déterminer la disposition des rimes. <ul style="list-style-type: none"> • <i>l'allitération</i> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l'allitération. • Lire le poème <i>K.K.O</i> (Voir Annexe 2B) et faire ressortir l'allitération. • Lire le poème <i>Canardise</i> (<u>Un délice de poésie,</u>) ou <i>Le dindon</i> (Annexe 2B) et amener les élèves à y reconnaître l'allitération. Noter que l'allitération est l'emploi répété d'un son et non d'une <i>lettre</i>. • <i>l'assonance</i> <ul style="list-style-type: none"> • Lire le poème <i>Pour dessiner un bonhomme</i> (voir annexe 2B) et faire ressortir les assonances présentes dans les deux premières strophes. • Faire écouter le poème <i>le matin</i> (c'est bleu, c'est vert, p. 15, CD, plage 5) et amener les élèves à reconnaître l'assonance : <p style="margin-left: 40px;">Il est <u>cont<u>e</u>nt</u> <u>Pre</u>nd son <u>te</u>m<u>p</u>s S'<u>é</u>tire <u>le</u>nt<u>e</u>ment</p> <p>Note : Un procédé mnémorique pour aider les élèves à différencier l'allitération de l'assonance : le mot <i>allitération</i> se termine avec la consonne « n ». Il s'agit donc de l'emploi répété d'un son de consonne. Le mot <i>assonance</i> se termine avec la voyelle « e ». Il s'agit donc de l'emploi répété d'un son de voyelle.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Annexe 2B <i>Sélection de poèmes et idées d'exploitation</i> • <u>Rêver à l'envers, c'est encore rêver</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les bruits</i>, p. 12 • Un délice de poésie <ul style="list-style-type: none"> • <i>Canardise</i>, p. 33 • <u>c'est bleu c'est vert</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>le matin</i>

2.2 Les éléments poétiques

2.2.2 Les jeux de sonorité (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>l'onomatopée</i> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l'onomatopée. <ul style="list-style-type: none"> • Lire le poème <i>Plic-Ploc!</i> (Voir Annexe 2B) et faire ressortir les onomatopées • Lire le poème <i>Sous la pluie</i> ou <i>La pendule</i> et amener les élèves à y reconnaître les onomatopées. • <i>la répétition</i> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment le poète utilise la répétition dans un poème afin de mettre l'accent sur une idée principale et de créer une ambiance. • Lire <i>Les bruits (Rêver à l'envers, c'est encore rêver)</i> et faire ressortir comment la répétition des vers <i>j'ai la frousse, j'ai si peur et je suis bien</i> permet de mieux exprimer les sentiments du jeune poète. • Faire une lecture partagée de <i>Le chameau</i> (Annexe 2B) et animer une discussion : • Qu'est-ce que la répétition des mots <i>chaud, sua, et s'usa</i> amène à la signification du poème? • Pourquoi pensez-vous que le poète a choisi de répéter ces mots? 		<ul style="list-style-type: none"> • Annexe 2B <i>Sélection de poèmes et idées d'exploitation</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le chameau</i> • <u>Rêver à l'envers, c'est encore rêver</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les bruits</i>, p. 12

2.2 Les éléments poétiques

2.2.3 Le rythme

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> reconnaître les caractéristiques propres à divers genres littéraires (le rythme et la mesure de vers en poésie) lire les textes à haute voix à un rythme approprié et avec fluidité dans diverses situations de lecture 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer que la poésie se veut d'être écoutée. Le sens d'un poème peut être transmis selon le mouvement ou le rythme que le lecteur lui donne, la façon dont il utilise sa voix pour placer l'accent sur certains éléments du vers. Un rythme rapide suggère l'action, l'excitation ou le suspense. Un rythme lent suggère le calme et l'harmonie. Un changement de rythme dans le poème peut indiquer un changement d'atmosphère. Le rythme d'un poème peut se comparer au rythme de la musique. Expliquer la mesure du vers, c'est-à-dire le nombre de syllabes qu'il contient. Tenir compte du « e » muet. Il ne s'entend pas devant une voyelle ou à la fin d'un vers mais se prononce devant une consonne ou un « h » aspiré. Expliquer que la fin de ligne indique une courte pause et contribue au rythme du poème. <p>Reconnaître le rythme d'un poème</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire écouter <i>le pipi</i> (<u>c'est bleu c'est vert</u>, p. 29 - CD, page 12), <i>les libellules</i> (p. 31 - CD, page 13) ou <i>le chien</i> (p. 39 - CD, page 17) et discuter comment l'accent est placé sur certains mots afin de donner un rythme au poème. <p>Réinvestissement</p> <ul style="list-style-type: none"> Revoir le concept de la répétition pour souligner comment celle-ci est utilisée pour accentuer le rythme d'un poème. Relire <i>Le chameau</i> et discuter comment la répétition de certains mots en plus des pauses de fin de ligne ajoute du rythme au poème. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève peut expliquer <ul style="list-style-type: none"> la mesure du vers 	<ul style="list-style-type: none"> <u>L'atelier de poésie</u> pages 25-29 <u>c'est bleu c'est vert</u> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Il faut noter que les 8 dernières plages du CD d'accompagnement de <u>c'est bleu, c'est vert</u> consistent de musique instrumentale qui peut servir de fond musical à la lecture de poèmes.</p> </div>

2.2 Les éléments poétiques

2.2.4 Le langage figuré

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens utiliser ses connaissances antérieures et son expérience personnelle pour interpréter et réagir au texte en faisant des liens avec soi, le monde et d'autres textes distinguer le réel de l'imaginaire traiter l'information entendue (durant l'écoute, faire des liens et des prédictions, se questionner, faire des inférences, solutionner des mots, etc.) <p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> solutionner les mots en utilisant une variété de stratégies pour les décoder et en comprendre le sens 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer que le poète utilise le langage de façon à créer des images dans nos têtes. Il fait appel à nos sens - le toucher, la vue, l'odorat, l'ouïe ou le goût. Le poète utilise parfois un <i>langage figuré</i> où il compare les choses les unes aux autres afin d'amener le lecteur à faire des liens en visualisant et en faisant appel à ses autres sens. Expliquer trois types de langage figuré : <ul style="list-style-type: none"> <i>la comparaison</i>, où deux éléments dissimilaires sont comparés à l'aide des mots <i>tel</i>, ou <i>comme</i>; Ex. : Le soleil, comme un ballon d'or dans le ciel, illumine le jour. <i>la métaphore</i>, où deux éléments sont comparés sans l'aide de mot-outil; Ex. : Un ballon d'or illumine le jour. <i>la personnification</i>, où le poète présente un objet, un animal ou une idée sous les traits ou les comportements humains. Ex. : Les feuilles dansent dans le vent. <p>Note : Il faudra toujours garder en tête le but premier de cette unité sur la poésie qui consiste à en apprécier son côté ludique. Le langage figuré présente des défis particuliers. On ne s'attend pas à ce que l'élève d'immersion de 4^e année le maîtrise mais plutôt qu'il y soit exposé et puisse l'apprécier.</p> <p>Reconnaître le langage figuré dans un poème</p> <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> Lire <i>Le « coucher » du soleil</i> (Annexe 2B). 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève pourra trouver des exemples <ul style="list-style-type: none"> de comparaisons de métaphores de personnification 	<ul style="list-style-type: none"> Annexe 2B <i>Sélection de poèmes et idées d'exploitation</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>Le « coucher » du soleil</i> <i>Une leçon pour le chat</i> <i>Le chat et le soleil</i> <i>Histoire de l'arc-en-ciel</i>

2.2 Les éléments poétiques

2.2.4 Le langage figuré (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<ul style="list-style-type: none"> • Faire une appréciation à haute voix du poème en établissant des liens avec ses expériences : un enfant qui ne veut pas aller se coucher, les objets et les rituels de l'heure du coucher (l'oreiller, la veilleuse, la prière, l'édredon). • Reconnaître la comparaison à la 2^e strophe : Voici un nuage <u>comme</u> un petit oreiller. Reconnaître le mot de comparaison et les deux mots qui sont comparés : <i>nuage et oreiller</i>. • Revenir à la 1^{re} strophe et y reconnaître la métaphore : Le soleil est un enfant gâté. • Relire la 3^e strophe et y reconnaître la personnification : Un arbre se penche et lui dit une prière. • Relire la 4^e strophe et reconnaître la métaphore : Les étoiles du ciel forment un édredon. <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diviser la classe en petits groupes de discussion. • Distribuer une copie du poème <i>La première neige</i> (<u>La vraie vie goûte les biscuits</u>) • Amener les élèves à trouver un exemple de : <ul style="list-style-type: none"> • comparaison (Mon coeur, comme un chien enjoué...); • métaphore (Il neige en moi); • personnification (Mon coeur court à toute vitesse). <p>Note : Autres poèmes à l'Annexe 2B offrant des exemples de langage figuré :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le caillou (la métaphore) • Mon copain (la personnification) • Une leçon pour le chat (la personnification) • Le chat et le soleil (la métaphore) • Histoire de l'arc-en-ciel (la personnification) • Le hibou (la personnification) 		<ul style="list-style-type: none"> • Annexe 2B <i>Sélection de poèmes et idées d'exploitation</i> • <u>La vraie vie goûte les biscuits</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La première neige</i>, p. 49

2.3 Découvrir différents genres de poèmes afin d'en créer

Dans cette section, l'enseignant présente quelques formes poétiques dans le cadre desquelles l'élève pourra ré-investir les connaissances acquises dans la section précédente. L'élève pourra ensuite choisir lequel de ses poèmes il aimerait publier dans un recueil.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <p>Ensemble des r.a.s. de la section 10</p>	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans cette section, l'étude de 8 différents types de poèmes est présentée. <ul style="list-style-type: none"> • Le cadavre exquis • Allitération / Assonance • Le poème collectif • Les jonglerimes • Le calligramme • Le Haiku • Le quintil • L'acrostiche <p>L'annexe 2C <i>Huit différents types de poèmes</i> offre une définition du type de poème, quelques exemples ainsi que quelques pistes quant à la procédure à suivre pour la création de ces poèmes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer que ces poèmes seront recueillis dans une anthologie publiée par la classe. <p>Procédure</p> <p>Lors de l'écriture de ses poèmes, comme pour tout autre projet d'écriture, l'élève gardera en tête le processus d'écriture ainsi que les traits d'écriture. Ainsi, le modelage et les exercices d'écriture partagée refléteront cette approche.</p> <p>Les points suivants sont à considérer :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trois des huit types de poèmes seront retenus pour l'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> • Allitération et assonance • Haiku • Quintil • Voir <i>Échelle d'appréciation</i> Annexe 2D 	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.csdm.qc.ca/SJdelalande/lesclasses/5web/Projets%202003-2004/Calligramme/calligrammes.htm • Annexe 2C <i>Huit différents types de poèmes</i>

2.3 Découvrir différents genres de poèmes afin d'en créer (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>La pré-écriture (Traits d'écriture : Les idées et l'organisation du texte)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les idées Alors qu'elle met en garde contre un thème assigné en poésie, l'auteure Georgia Heard présente cinq portails pour entrer en poésie : <ol style="list-style-type: none"> 1. le portail du coeur - ce que ressentent les élèves, que ce soit la tristesse, la joie, la rage... 2. le portail des yeux - ce qu'observent les élèves, ce qui les étonne, ce qui est beau dans le monde... 3. le portail du monde - ce que voient les élèves à la télévision, ce qu'ils lisent dans les journaux... 4. le portail de l'émerveillement - ce qui inspire la curiosité des élèves, ce qui demeure irrésolu pour eux... 5. le portail de la mémoire - ce qui réside dans l'esprit des élèves... <ul style="list-style-type: none"> • L'organisation du texte Les caractéristiques du type de poème doivent être bien respectées. <p>La rédaction (Traits d'écriture travaillés : le choix de mots, la voix, la fluidité)</p> <p>La révision (Traits d'écriture repensés : le choix de mots, la voix, la fluidité) Certains éléments poétiques (jeux de sonorité, rythme, langage figuré) appropriés au type de poème sont bien exploités.</p>		

2.3 Découvrir différents genres de poèmes afin d'en créer (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>La correction (Trait d'écriture : les conventions) Les conventions linguistiques, selon ce qui a été appris en classe à date, sont observées.</p> <p>La publication (Trait d'écriture : la présentation) Le texte peut être soumis pour le recueil de poésie.</p>		

2.4 Célébration

En guise de célébration, deux activités sont proposées, au choix de l'enseignant.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte afin de le comprendre (sources d'information, illustrations, graphiques, titres et sous-titres etc.) démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur 	<p><u>La course aux poèmes</u></p> <p>But</p> <p>L'exercice consiste à trouver, à l'aide d'indices, un nombre pré-déterminé de poèmes que l'enseignant aura affichés à divers endroits dans l'école. Chaque poème ainsi trouvé fournit l'indice nécessaire pour chercher le prochain.</p> <p>Matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> Un nombre de poèmes (au choix de l'enseignant et écrits par celui-ci) qui représentent les types qui ont été étudiés en classe. Chaque poème est écrit en fonction des caractéristiques de l'école. Par exemple, on pourra faire allusion à la cafétéria ou aux casiers si ces éléments sont présents dans l'école. Chaque poème contient un indice qui permet de trouver le prochain. Une feuille de route sur laquelle les élèves noteront le titre des poèmes trouvés <p>Procédure</p> <ul style="list-style-type: none"> Afficher, au préalable les poèmes dans des endroits stratégiques dans l'école selon les indices fournis. Diviser la classe en groupes de deux. À quelques minutes d'intervalle, donner le premier poème au premier groupe ainsi qu'une feuille de route afin d'y inscrire les réponses. Noter l'heure du départ de chaque groupe. Chaque groupe lit le premier poème et tente de trouver l'endroit dans l'école où est caché le second et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les poèmes soient repérés. Au fur et à mesure que le groupe trouve un poème, il note le nom du poème ainsi que sa structure sur la feuille de route. Noter l'heure de retour en classe de chaque groupe afin de déterminer le gagnant. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève peut compléter la course aux poèmes 	<ul style="list-style-type: none"> Poèmes originaux

2.4 Célébration (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • manifester de la fierté de pouvoir s'exprimer en deux langues ou plus 	<p><u>Le café-poésie</u></p> <p>But L'objet de l'activité est d'inviter les parents et amis à un café-poésie. Dans une ambiance détendue, en savourant un breuvage et un dessert, les invités ont l'occasion d'entendre les œuvres des jeunes poètes.</p> <p>Matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divers poèmes par les élèves • Carte d'invitation • Éléments décoratifs au choix • Rafraîchissements <p>Procédure</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter l'idée du café-poésie aux élèves • Faire un remue-méninges de l'organisation et des tâches à accomplir au préalable, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> • choisir le local et le décor; • décider de l'arrangement du local (tables et chaises, chaises en cercle, etc.); • décider de la façon dont les poèmes seront présentés; • discuter du besoin d'un maître de cérémonies; • discuter de l'accueil des invités; • décider des rafraîchissements. • Travailler à la création d'une carte d'invitation. • Pratiquer la présentation : <ul style="list-style-type: none"> • la présentation des poètes par le maître de cérémonies; • la lecture des poèmes par les élèves. • Suite à l'activité, faire un retour sur les points forts et les suggestions pour un meilleur fonctionnement. 		

Les lettres de l’alphabet sont utilisées pour indiquer la disposition des rimes à l’intérieur d’une strophe. La disposition des rimes est illustrée dans les exemples suivants :

Disposition	Définition	Exemple
AABB	<p>Les rimes jumelles alternent par paires.</p> <p>Note: On appelle aussi cette disposition <i>rimes plates</i> ou <i>rimes suivies</i>.</p>	<p>Maman, quand tu es en colère A</p> <p>Je t’aime de travers. A</p> <p>Maman, quand tu t’en vas B</p> <p>Je t’aime, couci-couça. B</p>
ABAB	<p>Les rimes croisées alternent une à une.</p>	<p>Le chat ouvrit les yeux, A</p> <p>Le soleil y entra. B</p> <p>Le chat ferma les yeux, A</p> <p>Le soleil y resta. B</p>
ABBA	<p>Les rimes embrassées sont constituées d’un groupement AB qui s’inverse en BA.</p>	<p>Le dindon dîne A</p> <p>Le dindon dort B</p> <p>Le dindon dort B</p> <p>Le dindon dîne A</p>
AAAA	<p>Les rimes redoublées sont constituées d’un même son à la fin d’une succession de vers.</p>	<p>Le soleil et la pluie A</p> <p>Sont parfois des amis A</p> <p>Ils se sont réunis A</p> <p>Hier dans mon pays A</p>
(Varié)	<p>Les rimes mêlées se succèdent sans ordre précis.</p>	<p>J’ai un caillou A</p> <p>Dans mon soulier B</p> <p>Qui me fait mal C</p> <p>Très mal au pied A</p> <p>J’ai un caillou A</p> <p>Dans mon soulier B</p> <p>Mais tant pis si D</p> <p>J’ai mal au pied B</p>

Poème	Idées d'exploitation
<p>Une leçon pour le chat par Anne Schwarz-Henrich</p> <p>Quand je récite l'alphabet, Mon chat écoute, stupéfait... Les consonnes et les voyelles Dansent autour de ses oreilles! Il comprend à sa façon, Se compose une p'tite chanson Avec ce qu'il a ret'nu : « <i>m</i> et <i>i</i> et <i>a</i>, <i>o</i>, <i>u</i>! »</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire à explorer <ul style="list-style-type: none"> • stupéfait • Langage figuré <ul style="list-style-type: none"> • personnification : Les consonnes et les voyelles dansent autour de ses oreilles • Disposition des rimes : AABBCDD • Rythme : Sept syllabes par vers. C'est la raison pour l'élision dans les mots <i>p'tite</i> et <i>ret'nu</i> • Discussion <ul style="list-style-type: none"> • Quel est le ton du poème? • Au dernier vers, pourquoi est-ce que l'auteure a retenu le <i>m</i> parmi les voyelles?
<p>Le chat et le soleil par Maurice Carême</p> <p>Le chat ouvrit les yeux, Le soleil y entra. Le chat ferma les yeux, Le soleil y resta. Voilà pourquoi, le soir, Quand le chat se réveille J'aperçois dans le noir Deux morceaux de soleil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disposition des rimes : ABAB • Rythme : Six syllabes par vers • Discussion : <ul style="list-style-type: none"> • Que sont les deux morceaux de soleil? (Les yeux du chat)

<p>Histoire de l'arc-en ciel par Hélène Tersac</p> <p>Le soleil et la pluie sont parfois des amis. Ils se sont réunis hier dans mon pays pour peindre dans le ciel mille et une merveilles : rouge-orangé-jaune-vert-bleu-indigo-violet C'est tout ce que je sais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Personnification : Le soleil et la pluie sont des amis • Discussion <ul style="list-style-type: none"> • Comment est-ce que les arcs-en-ciel sont formés? • Activité de prolongement : Créer d'autres poèmes sur la nature : <ul style="list-style-type: none"> • la neige • le grésil • la glace • la boue
<p>K.K.O. par Pierre Coran</p> <p>Un kangourou en kimono kaki Faisait du karaté Sur un kiosque de kermesse Avec un koala et un kakatoès. Les kilos du kangourou, Les kilos du koala, Le bec du kakatoès Ont fini par faire un trou Dans le kiosque de kermesse. Et quand le kiosque craqua, Kakatoès, koala, Kangourou en kimono Furent tous trois mis K.O.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire à explorer <ul style="list-style-type: none"> • un kimono • kaki • un kiosque • une kermesse • un kakatoès • K.O. (de knock-out, assommé) • Jeu de sonorité <ul style="list-style-type: none"> • Allitération • Discussion : Qu'est-ce que tu crois le K.K.O. représente? • Rythme : 4 ou 5 vers par phrase • Prolongement : Créer quelques vers à partir des prénoms dans la classe : Ex. : Myriam mange des macaronis.

<p>Crayons de couleur par Chantal Couliou</p> <p>Le vert pour les pommes et les prairies, Le jaune pour le soleil et les canaris, Le rouge pour les fraises et le feu, Le noir pour la nuit et les corbeaux Le gris pour les ânes et les nuages, Le bleu pour la mer et le ciel Et toutes les couleurs pour colorier Le monde</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion <ul style="list-style-type: none"> • Lequel des cinq sens est le plus utilisé en lisant ce poème? • Quelles sont les autres couleurs qui pourraient être citées pour continuer ce poème? • Quel lien peut-on faire avec la diversité? • Développement du vocabulaire : les noms de couleur plus inusités : le magenta, l'indigo, le pourpre etc. • Activité de prolongement : Peindre le poème
<p>Le chameau par Pierre Coran</p> <p>Un chameau entra dans un sauna. Il eut chaud, Très chaud, Trop chaud. Il sua, Sua, Sua, Une bosse s'usa, S'usa, S'usa. L'autre bosse ne s'usa pas. Le chameau dans le désert, Se retrouva dromadaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jeux de sonorité <ul style="list-style-type: none"> • Répétition <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que la répétition des mots <i>chaud</i>, <i>sua</i>, et <i>s'usa</i> amène à la signification du poème? • Pourquoi pensez-vous que le poète a choisi de répéter ces mots? • Sua / s'usa • Rythme <ul style="list-style-type: none"> • Quel effet est-ce que la répétition a sur le rythme du poème? • Exploration du vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> • le chameau • le dromadaire

<p>Le hibou par Maurice Carême</p> <p>Caillou, genou, chou, pou, joujou, bijou Répétait sans fin le petit hibou. Joujou, bijou, pou, chou, caillou, genou Non, se disait-il, non, ce n'est pas tout. Il y en a sept pourtant, sept, en tout Bijou, caillou, pou, genou, chou, joujou. Ce n'est ni bambou, ni clou, ni filou... Quel est donc le septième? Et le hibou La patte appuyée au creux de sa joue, Se cachait de honte à l'ombre du houx. Et il se désolait, si fatigué Par tous ses devoirs de jeune écolier Qu'il oubliait, en regardant le ciel Entre les branches épaisses du houx Que son nom, oui, son propre nom, hibou Prenait, lui aussi, un X au pluriel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire à explorer <ul style="list-style-type: none"> • le houx • un filou • la honte • Rythme : 10 syllabes par vers • Personnification <ul style="list-style-type: none"> • La patte au creux de la joue • Regarder le ciel • Discussion <ul style="list-style-type: none"> • Sentiments évoqués • Est-ce qu'il t'arrive d'oublier quelque chose? Que fais-tu alors?
<p>Le dindon par Pierre Coran</p> <p>Le dindon dîne Le dindon dort Le dindon dort Le dindon dîne. Mais quand il ne dort pas le dindon, Quand il ne dîne pas Le dindon Que fait-il donc? Devine! Le dindon se dandine</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire à explorer : se dandiner • Jeu de sonorité : Le son /d/ en allitération
<p>Plic-Ploc! par Anne Schwarz-Henrich</p> <p>Plic-ploc! Plic-ploc! Dit la pluie Tic-tac! Tic-tac! Dit l'aiguille, Tout danse, tout danse Dans la nuit Et je suis bien Dans mon lit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de sonorité : l'onomatopée • Personnification • Faire le lien entre la régularité du plic-ploc de la pluie, le tic-tac du réveil-matin et la « danse ».

Pour dessiner un bonhomme

par Maurice Carême

Deux petits ronds dans un grand rond.
Pour le nez, un trait droit et long.
Une courbe dessous, la bouche.
Et pour chaque oreille, une boucle.

Sous le beau rond, un autre rond
Plus grand encore et plus oblong.
On peut y mettre des boutons :
Quelques gros points y suffiront.

Deux traits vers le haut pour les bras
Grands ouverts en signe de joie,
Et puis deux jambes, dans le bas,
Qu'il puisse aller où il voudra.

Et voici un joli bonhomme
Rond et dodu comme une pomme
Qui rit d'être si vite né
Et de danser sur mon papier.

- Vocabulaire à explorer
 - un trait
 - oblong
 - dodu
- Assonance
 - dans la première strophe :
rond - **lon**g
courbe - **dessou**s - **bou**che -**bou**cle
 - Quelle assonance les élèves peuvent-ils trouver dans la deuxième strophe?

La pendule

par Pierre Gamarra

Je suis la pendule, tic!
Je suis la pendule, tac!
On dirait que je mastique
Du mastic et des moustiques
Quand je sonne et quand je craque,
Je suis la pendule, tic!
Je suis la pendule, tac!
J'avance ou bien je recule,
Tic-tac, je suis la pendule,
Je brille quand on m'astique,
Je ne suis pas fantastique,
Mais je sais l'arithmétique,
J'ai plus d'un tour dans mon sac,
Je suis la pendule, tic!
Je suis la pendule, tac!

- Vocabulaire à explorer
 - une pendule
 - mastiquer
 - du mastic
 - astiquer
 - l'arithmétique
 - avoir plus d'un tour dans son sac
- Jeu de sonorité : l'onomatopée

<p>Sous la pluie par Jean Richepin</p> <p>Il tombe de l'eau, plic! ploc! plac! Il tombe de l'eau plein mon sac. Il pleut, ça mouille, Et pas du vin! Quel temps divin Pour la grenouille!</p> <p>Il tombe de l'eau, plic! ploc! plac! Il tombe de l'eau plein mon sac. Après la pluie Viendra le vent. En arrivant Il vous essuie.</p> <p>Il tombe de l'eau, plic! ploc! plac! Il tombe de l'eau plein mon sac.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de sonorité : l'onomatopée • Rythme • Utilisation de la répétition pour exprimer l'idée principale • Disposition de la rime : AABCCB
<p>Le « coucher » du soleil par Anne Schwarz-Henrich</p> <p>Ce soir, le soleil ne veut pas se coucher. Il n'a pas sommeil, C'est un enfant gâté.</p> <p>Voici un nuage Comme petit oreiller Soleil, sois bien sage, C'est l'heure d'aller rêver.</p> <p>La lune, si blanche, Le veille de sa lumière Un arbre se penche Et lui dit une prière...</p> <p>La brume et la nuit, Tout doucement, le voilent Et déposent sur son lit Un édredon d'étoiles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Personnification : Comme un enfant gâté, le soleil ne veut pas se coucher. • Exemple de comparaison : Voici un nuage <i>comme</i> un petit oreiller. • Exemples de métaphore : La lune est une veilleuse. La brume et la nuit sont un édredon • Disposition des rimes : ABAB • Sentiments évoqués : <ul style="list-style-type: none"> • La première strophe est un constat : Le soleil ne veut pas se coucher. • Les autres strophes adoptent un ton d'invitation au sommeil. • Vocabulaire à explorer <ul style="list-style-type: none"> • gâté • veiller • un édredon

<p>Maman, quand tu es en colère, Je t'aime de travers. Maman, quand tu t'en vas, Je t'aime, couci-couça. Maman, quand tu es de bonne humeur, Je t'aime de tout mon cœur. Maman, quand tu me cajoles, Je t'aime sans parole. Maman, quand je te dis ce poème, Comprends-tu combien je t'aime?</p> <p>Marie Aubinai dans Les Belles Histoires (Bayard Jeunesse) No 343, Mai 2001</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disposition des rimes : ABAB • Vocabulaire à explorer : <ul style="list-style-type: none"> • couci-couça • cajoler • Sentiments évoqués dans le poème : <ul style="list-style-type: none"> • la colère • la bonne humeur • l'amour • Rythme du poème : Maman, quand... Je t'aime...
<p>Cher Frère Blanc par Léopold Sedar Senghor</p> <p>Quand je suis né, j'étais noir, Quand j'ai grandi, j'étais noir, Quand je suis au soleil, je suis noir, Quand je mourrai, je serai noir</p> <p>Tandis que toi, homme blanc, Quand tu es né, tu étais rose, Quand tu as grandi, tu étais blanc, Quand tu vas au soleil, tu es rouge, Quand tu as froid, tu es bleu, Quand tu as peur, tu es vert, Quand tu es malade, tu es jaune, Quand tu mourras, tu seras gris.</p> <p>Alors, de nous deux, Qui est l'homme de couleur?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rythme du poème : Quand je..... j' (je) Quand tu.... tu.... • Élément de répétition dans la première strophe : Quand....., noir Quand....., noir • Discussion : <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les sentiments évoqués dans ce poème? • Qui est le narrateur du poème?

<p>Mon copain par Chantal Abraham</p> <p>Mon copain Quand j'ai du chagrin Il ne dit rien Il sait bien que ça ne sert à rien Quand j'ai du chagrin</p> <p>Mon ami Quand j'ai de la peine Il ne me dit pas qu'il m'aime Je sais bien que ça le gêne Quand j'ai de la peine</p> <p>Alors il m'écoute Moi je sais qu'il m'entend Et il me regarde Moi je sais qu'il comprend</p> <p>Il se met dans un coin Ses yeux sont plus malheureux que les miens</p> <p>Mon copain, mon ami Il est plus qu'un ami Plus qu'un bon copain ...Puisque c'est mon chien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire à explorer <ul style="list-style-type: none"> • le chagrin • un copain • Discussion : <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les sentiments évoqués dans ce poème? • Quel est l'élément de surprise à l'intérieur de ce poème? • Pourquoi est-ce que le poète a choisi les points de suspension au début du dernier vers?
<p>Le caillou par Pierre Coran</p> <p>J'ai un caillou Dans mon soulier Qui me fait mal, Très mal au pied.</p> <p>J'ai un caillou Dans mon soulier Mais tant pis si J'ai mal au pied. J'ai, voyez-vous, Beaucoup trop peur Que le caillou Soit dans mon cœur</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion : <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les sentiments évoqués dans ce poème? • Quelle est la signification de la métaphore <i>Que le caillou soit dans mon cœur</i>? • Connais-tu l'expression « un cœur de pierre »? • Rythme <ul style="list-style-type: none"> • 4 syllabes par vers

Huit types de poèmes

Définition	Exemple	Procédure
Le cadavre exquis		
<p>Le <i>cadavre exquis</i> est une phrase écrite à plusieurs. Sur une feuille de papier pliée en accordéon, chacun écrit en secret une partie de phrase. Étant laissés au hasard, les mots peuvent créer des textes poétiques ou drôles.</p> <p>Pourquoi ce nom? Les poètes qui ont mis ce jeu de langue à la mode avaient obtenu la phrase suivante lors de leur premier essai. <i>Le cadavre exquis boira le vin nouveau.</i></p> <p>Voir : <u>Un délice de poésie</u> p. 21-26</p>	<p><i>Le lac souriant parle à maman.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décider de la structure de la phrase. Celle-ci peut varier selon le degré de connaissances grammaticales des élèves; Exemples : <ul style="list-style-type: none"> • nom + verbe • nom + adjectif + verbe+ nom • Plier une feuille en accordéon selon le nombre désiré d'éléments de phrase; • Circuler la feuille. Chacun y écrit un élément.
	<p><i>Une horloge, c'est un train bruyant.</i></p>	<p>Variation : « C'est quoi? »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le premier élève écrit un nom et plie la feuille de sorte à ce que ce qu'il a écrit soit caché; • Le deuxième élève complète la phrase « C'est...».

Allitération / Assonance		
<p>Répétition d'un certain son (une consonne dans le cas de l'allitération, une voyelle dans le cas de l'assonance).</p> <p>Voir : <u>L'atelier de poésie</u> _____ P. 30-32</p>	<p>Allitération : <i>Pour qui sont ces serpents qui sifflent?</i></p> <p>Assonance : <i>Elle va se voir dans le miroir ce soir.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dresser un tableau à quatre colonnes : noms propres, noms communs, verbes et mots de descriptions (adjectifs et adverbes); • Faire un remue-ménages de mots qui commencent avec (ou contiennent) un son en particulier; • À l'aide des mots de la liste, créer une phrase sensée. <p>Variation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Figurer le rythme du premier vers et en ajouter un second.
Le poème collectif		
<p>Un poème qui répond à une question et dont chaque vers est composé par un membre différent d'un groupe d'élèves.</p> <p>Voir : <u>Un délice de poésie</u> (p. 40-43)</p>	<p><i>Qu'est-ce qui fait miauler mon chat?</i></p> <p><i>C'est de devoir attendre l'heure des repas</i> <i>C'est d'écouter mon père</i> <i>chanter Ô Canada</i> <i>C'est de voir un autre chat</i> <i>attraper un rat</i> <i>C'est de manger de la nourriture</i> <i>à saveur d'ananas</i> <i>C'est quand je ne m'en occupe pas!</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formuler une question; • Inviter les élèves à énumérer des mots qui riment avec le dernier mot de la question; • Demander aux élèves de choisir chacun un mot dans la liste ainsi établie et de composer une réponse à la question. Cette réponse devra se terminer avec le mot choisi et ainsi rimer avec le dernier mot de la question; • Lorsque chaque élève a rédigé sa réponse, l'inviter à la lire à la classe; • Permettre à chaque élève l'occasion de travailler à l'amélioration de sa réponse et lui demander de l'inscrire ensuite sur une bande de carton préparée à l'avance; • Aligner les bandes de carton de façon à constituer le poème collectif de la classe.

Les jonglerimes

Tiré de :
Un délice de poésie (p. 34-37)

Un oiseau fait son nid
Un oiseau couve son oeuf
Un oiseau bat des ailes
Un oiseau solitaire vole
Un oiseau perdu dans le ciel

René Hurtubise

- Faire un remue-méninges à partir d'un mot ou d'un thème
Ex. : Oiseau : nid, vole, ciel, ailes, oeuf, etc.
- À partir des associations qui ont été faites, créer quelques vers.
- Encourager l'utilisation de verbes d'action qui se rapportent au mot de départ ou au thème
- Voir Un délice de poésie, p. 34-35

Le calligramme

Un poème dont les vers sont disposés de façon à en faire un dessin.



Un exemple de calligramme-silhouette produit par les élèves de la CLIS de l'école de Brioux (Maixières-les-Metz France)

Voir clair
On a besoin de toutes
Les couleurs de l'arc-en-ciel
Pour faire briller la lumière
On a besoin de toutes
Les couleurs de peau
Pour faire briller l'humanité

tiré de : <http://www.ac-nancy-metz.fr/petitspoetes/>

- Écrire un poème selon un thème choisi;
- Faire, au crayon, une esquisse de l'objet ou de l'animal représenté par le thème;
- Transcrire le poème à l'encre en suivant les lignes du dessin;
- Effacer le dessin esquissé au crayon, laissant le poème en calligramme.

Le haïku

Le haïku est un court poème de trois vers d'origine japonaise. Dans sa forme pure, il est composé de 17 syllabes réparties de la façon suivante :

- première ligne : cinq syllabes
- deuxième ligne : sept syllabes
- troisième ligne : cinq syllabes

Cependant, certains auteurs ne s'en tiennent pas à cette structure.

On tient également compte des éléments suivants lors de la composition d'un haïku :

- il se rapporte à la nature;
- il est littéral. On n'y utilise pas de métaphore;
- il est sans rime;
- ses phrases peuvent être incomplètes.

*Un été sans fin
de jeux, de plage, de voyage
Quels rêves merveilleux*

- Faire une toile listant les éléments qui caractérisent sa saison préférée;
- Faire un remue-méninges des mots qui viennent en tête et qui s'associent à chacun de ces éléments;
- Expliquer le concept fragment / phrase
Le *fragment* établit l'atmosphère :
Un été sans fin
La *phrase* la concrétise et fournit plus de détails :
De jeux, de plage, de voyage
Quels rêves merveilleux
- À partir d'un (ou des) mot du remue-méninges, composer un haïku.

Le quintil		
<p>Poème de cinq vers dans lequel est décrit ce qu'on ressent par rapport à un sujet donné</p>	<p style="text-align: center;"><i>Musique</i> <i>douce, endiablée</i> <i>enflamme, inspire, apaise</i> <i>un cadeau à chérir</i> <i>chanson</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Musique</i> <i>douce à l'oreille,</i> <i>mais fait taper le pied</i> <i>Un incroyable cadeau du ciel</i> <i>Musique</i></p>	<p>1^{re} ligne : Le sujet (un nom) 2^e ligne : Deux adjectifs pour décrire le sujet 3^e ligne : Trois verbes d'action qui se rapporte au 1^{er} vers <i>ou</i> une phrase de trois mots qui décrit une action qui se rapporte au sujet 4^e ligne : Quatre mots exprimant un sentiment en lien avec le 1^{er} vers 5^e ligne : Un synonyme du mot à la 1^{re} ligne</p> <p>Variations</p> <p>1^{re} ligne : deux syllabes 2^e ligne : quatre syllabes 3^e ligne : six syllabes 4^e ligne : huit syllabes 5^e ligne : 2 syllabes</p> <p>1^{re} ligne : un mot 2^e ligne : deux mots 3^e ligne : trois mots 4^e ligne : quatre mots 5^e ligne : un mot</p>

L'acrostiche		
<p>Poème ou strophe où les initiales de chaque vers, lues dans le sens vertical composent un nom (auteur, dédicataire) ou un mot clé (Petit Robert)</p> <p>où chaque lettre d'un mot écrit à la verticale devient la première lettre de chaque vers du poème</p>	<p>Méthodique Ambitieuse Responsable Intelligente Energique</p> <p>Paul est mon meilleur ami Avec lui, jamais je ne m'ennuie Ultra-gentil, toujours de bonne humeur Loyal, intelligent et de grand coeur</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir le nom ou le thème de l'acrostiche; • Disposer les lettres à la verticale; • À chaque ligne, écrire un mot ou une phrase qui commence par la lettre fixée. <p>Note : Il ne suffit pas que le mot commence par la lettre fixée, il doit aussi être en rapport avec le nom ou le thème choisi.</p>

Le poème

Échelle d'appréciation

Nom de l'élève : _____

Échelle :

1. L'élève ne démontre pas une compréhension du concept.
2. L'élève s'approche des attentes.
3. L'élève a atteint les exigences.
4. L'élève démontre une très bonne compréhension des concepts.

		Haiku	Allitériançe	Quintil
Idées	Il y a une idée principale.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Organisation	L'élève a suivi la démarche de construction du poème.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Choix de mots	L'élève a utilisé des mots appropriés au poème.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Voix	L'élève fait preuve de tentative de toucher le lecteur de sa voix.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Fluidité	Le texte est facile à lire.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Conventions	L'auteur a une bonne maîtrise des conventions.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Présentation	La présentation est soignée et l'écriture est lisible.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Vue d'ensemble de l'unité (4^e année)

Unité 3 : Sophie lance et compte

Contexte

Sophie lance et compte est le premier roman à l'étude dans le programme de français en immersion à l'Île-du-Prince-Édouard. La lecture de ce roman représente donc une occasion pour l'élève de 4^e année de développer son endurance en tant que lecteur. En effet, comme il le fait avec des textes plus courts, l'élève mettra en branle simultanément maintes stratégies afin de maintenir sa compréhension de l'intrigue tout au long de la lecture des neuf chapitres du roman. Toutefois, au cours de l'unité, certaines stratégies seront isolées et mises en valeur afin de permettre à l'élève de mieux en comprendre l'utilité. Ainsi, une emphase plus particulière sera placée sur certaines stratégies permettant à l'élève de faire des prédictions et des inférences, de résumer, de solutionner les mots et de visualiser. Sophie lance et compte a été coté au niveau M selon la grille des caractéristiques de texte utilisée à l'Île-du-Prince-Édouard.

Le roman représente toujours une petite tranche de vie qui permet au lecteur qui suit le trajet d'un personnage d'en tirer quelques leçons. L'enseignant verra donc également à développer chez l'élève ses capacités de réflexion en tant que lecteur actif et à fournir les occasions nécessaires à des conversations et des discussions de classe significatives.

L'unité 3 devrait être complétée en 4 semaines

Étapes

- 3.1 Avant la lecture : Survol du roman
- 3.2 Pendant la lecture : Mini-leçons et activités de lecture
- 3.3 Après la lecture : Réagir à la lecture

Textes et Ressources

- Roman Sophie lance et compte
- Lecteurs engagés - Cerveaux branchés par Adrienne Gear
- Ardoise
- Annexes et feuilles reproductibles
- Littératie de la 3^e à la 6^e année, par M. Trehearne

Appréciation de rendement et évaluation

- Lecture et visionnement
 - Observation du comportement de l'élève
 - le langage figuré
 - le résumé
 - solutionner les mots
 - la visualisation
- Écriture et représentation
 - le texte persuasif

3.1 Avant la lecture : Survol du roman

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avant de distribuer le roman, diriger une discussion sur les ambitions, les buts que l'on se fixe, les plans d'action que l'on établit. Demander des questions telles : <ul style="list-style-type: none"> • As-tu pensé à quel travail tu aimerais faire plus tard? • Qui t'inspire à devenir un(e)_____? • Pourquoi aimerais-tu faire ce travail? • Expliquer que l'on s'apprête à commencer l'étude d'un roman (il faudra peut-être expliquer ce qu'est un roman) qui nous permettra de suivre les aventures d'une petite fille, Sophie, qui a un rêve bien particulier. • Distribuer le roman et amener les élèves à en examiner les composantes : <ul style="list-style-type: none"> • la couverture • la quatrième de couverture • la biographie de l'auteur • la biographie de l'illustratrice • la rubrique <i>De la même auteure</i> (p. 4) • Amener les élèves à partager oralement l'information, littérale et inférée, qu'ils y retrouvent (voir les possibilités de réponses à l'Annexe 3A). Dresser une liste des commentaires des élèves. <p>Note : Il sera utile de revenir aux informations recueillies dans les sections <i>la couverture</i> et <i>la quatrième de couverture</i> de cette liste tout au long de la lecture du roman afin de voir comment cette information peut aider à la compréhension du roman.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Noter la participation des élèves à l'activité de survol 	<ul style="list-style-type: none"> • Roman <u>Sophie lance et compte</u> • Annexe 3A <i>Activités de survol</i>

3.2 Pendant la lecture

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens (discussions, réponses orales) dégager les actions et les caractéristiques des personnages énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations <p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte afin de le comprendre (sources d'information, illustrations, graphiques, titres et sous-titres etc.) 	<p>Chapitre 1 - Sophie ne rit pas</p> <ul style="list-style-type: none"> Afin de bien accrocher les jeunes lecteurs, faire la lecture du premier chapitre à haute voix en situation de lecture partagée (Voir page 72 du présent document). Les buts premiers de cette lecture partagée à haute voix par l'enseignant sont de : <ul style="list-style-type: none"> cerner Sophie, le personnage principal; la situer au sein de sa famille; discuter de son caractère; discuter de la technique de l'auteur pour accrocher son lecteur. Afficher les acétates des pages 7 à 11 du roman. Lire le texte à haute voix et, tout en observant les suggestions d'exploitation du premier chapitre (Voir Annexe 3B), penser tout haut afin d'offrir un modèle de son processus de réflexion vis-à-vis certains indices donnés par l'auteure. Ainsi, viser à amener l'élève vers une réflexion des points soulevés ci-haut. Ce modelage mène à une pratique par l'élève de ce même processus de réflexion lors de la lecture des chapitres suivants. Noter en marge de l'acétate, quelques mots qui résumant la pensée de l'enseignant suite aux indices fournis par l'auteure concernant la personnalité de Sophie. Discuter pourquoi l'auteur aurait choisi d'écrire certains mots en lettres majuscules. Suite à la lecture du chapitre, revenir à l'illustration de la page 7. Amener les élèves à faire des liens entre celle-ci et le contenu du chapitre. Les liens deviendront plus clair au fur et à mesure que l'on avance dans la lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre note de la participation des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> Acétate des pages 7 à 11 de <u>Sophie lance et compte</u> Annexe 3B <i>Lecture partagée du chapitre 1 - Sophie ne rit pas</i> Annexe 3C <i>Le schéma du récit</i> <u>Grammaire Jeunesse</u> 2e cycle du primaire Section 20.3, p. 139

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none">dégager les composantes du récit	<p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none">Sur un babillard, ou sur un pan de mur de la classe, représenter le schéma du récit. (Voir l'encadré de l'Annexe 3C) Expliquer <i>la situation initiale</i> et ajouter les informations qui s'y rattachent en utilisant les indices fournis au chapitre 1 concernant les personnages principaux, le lieu et le temps. Il convient à ce moment-ci d'indiquer aux élèves qu'il est encore tôt dans l'histoire pour connaître avec certitude quels autres personnages auront, aux côtés de Sophie, un rôle important dans l'histoire. <p>Note : Le schéma du récit est également expliqué à la section 20.3 de <u>Grammaire Jeunesse</u> 2e cycle du primaire.</p>		

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS (activités)	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> dégager les actions et les caractéristiques des personnages ensemble des r.a.s. de la section 8.2, en particulier : <ul style="list-style-type: none"> résumer les idées principales d'un texte faire des inférences pour découvrir l'information implicite véhiculée par l'auteur (idées principales, sentiments des personnages, thèmes, etc.) se questionner avant, pendant et après la lecture en traitant les trois types de réflexion dégager les composantes du récit 	<p>Chapitre 2 - Sophie obéit à Mamie</p> <ul style="list-style-type: none"> À l'aide du schéma de la structure narrative affiché lors de la section précédente, revoir les idées principales du Chapitre 1. <p>Au préalable</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire un remue-méninge afin d'identifier certains adjectifs qui décrivent la personnalité d'un personnage. Afficher la liste. <p>Explication du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> FIOU! une miette nu-fesses <p><u>Atelier de lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Mini-leçon</i> : Reconnaître la personnalité d'un personnage selon ses pensées, ses paroles et ses actions. <ul style="list-style-type: none"> Remettre l'acétate du Chapitre 1 sur le rétroprojecteur et revenir sur le modelage par l'enseignant des notes prises suite à la lecture de certains indices de l'auteure. Expliquer que, durant leur lecture indépendante du chapitre 2, les élèves noteront à leur tour leurs pensées concernant la personnalité de Sophie selon leurs réflexions suite à ses paroles et ses actions. Après la lecture, il y aura une mise en commun des réactions des élèves. Distribuer quelques papillons adhésifs aux élèves afin qu'ils y notent leurs impressions. 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre note du rendement des élèves face à la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> Acétate des pages 7 à 11 de <u>Sophie lance et compte</u> <u>Sophie lance et compte</u>, Chapitre 2, pages 13 à 17 Papillons adhésifs Annexe 3C <i>Le schéma du récit</i> Annexe 3D <i>Exemples de questions de réflexion selon les trois niveaux de compréhension en lecture</i>

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS (Activités)	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lecture indépendante</i> : <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves font la lecture du chapitre 2 en laissant des traces de leur lecture sur les papillons adhésifs. • <i>Lecture guidée</i> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant profite de la lecture indépendante pour travailler avec un petit groupe, avoir un entretien avec quelques élèves, etc. • <i>Mise en commun</i> <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à faire part de leurs réflexions concernant les indices laissés par l'auteure sur la personnalité de Sophie • Expliquer que, tout au long de la lecture du roman, l'élève pourra continuer à laisser des traces de ses réflexions concernant Sophie, son caractère, ses motivations et ses actions. <p>Discussion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activer le processus de réflexion de l'élève selon les trois types de compréhension (Voir Annexe 3D) • Revenir à l'illustration de la page 13. Discuter du rapport entre le lapin et le chapeau de magicien et faire le lien avec l'analogie de Mamie. <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revenir au schéma du récit, expliquer <i>l'élément déclencheur</i> et ajouter l'information qui s'y attache. (Voir Annexe 3C.) 		

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> résumer les idées principales d'un texte solutionner les mots en utilisant une variété de stratégies pour les décoder et en comprendre le sens dégager les composantes du récit 	<p>Chapitre 3 - Sophie s'entraîne</p> <p>L'étude du chapitre 3 comportera deux étapes :</p> <ul style="list-style-type: none"> L'explication du plan scientifique de Sophie. Ceci facilitera la compréhension de la structure du récit pour le reste du roman; Le travail sur le langage figuré qui, chez l'élève d'immersion, occasionne souvent des problèmes de compréhension. <p>• Avant la lecture du chapitre 3 et à l'aide du schéma du récit, revenir sur les idées principales des deux premiers chapitres.</p> <p>Explication du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> un étang rigoler empoisonnées les paroles des ressorts net-fret-sec s'améliorer <p><u>Étape 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Avant la lecture du chapitre, amener les élèves à réfléchir sur les <i>marqueurs de temps</i>, ces petits mots qui donnent des indices de temps et permettent de mieux comprendre l'ordre des événements. En dresser une liste avec les élèves : Premièrement, ensuite, plus tard, enfin, etc. Demander aux élèves de lire les pages 19 et 20 (jusqu'au mot TERRIBLE). Amener les élèves à discuter avec un partenaire du plan de Sophie. Quels en sont les étapes? Quels marqueurs de temps ont été repérés? 	<ul style="list-style-type: none"> D'après leurs papillons adhésifs, noter l'habileté des élèves à reconnaître le langage figuré 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Sophie lance et compte</u>, Chapitre 3, pages 19 à 23 F.R. 3.2.1 <i>Le langage figuré</i> Annexe 3C <i>Le schéma du récit</i> Annexe 3D <i>Exemples de questions de réflexion selon les trois niveaux de compréhension en lecture</i>

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p><u>Étape 2</u></p> <p><u>Atelier de lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mini-leçon</i> : Reconnaître le langage figuré dans un texte <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer la différence entre le sens propre et le sens figuré d'un mot. Le sens <i>propre</i> est le sens littéral d'un mot. Le sens <i>figuré</i> est lorsque le mot prend un autre sens en évoquant une image. • Inviter les élèves à fournir des exemples qu'ils reconnaissent. • Distribuer quelques papillons adhésifs et demander aux élèves de trouver quelques exemples de langage figuré et de tenter de le définir. • Rappeler aux élèves que les papillons adhésifs peuvent être également utilisés pour noter quelques réflexions au sujet du personnage principal. • <i>Lecture indépendante</i> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves font la lecture du chapitre 3 en repérant des exemples de langage figuré. • <i>Lecture guidée</i> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant profite de la lecture indépendante pour travailler avec un petit groupe, avoir un entretien avec quelques élèves, etc. 		

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mise en commun</i> • Inviter les élèves à partager les exemples de langage figuré qu'ils ont identifiés : <ul style="list-style-type: none"> • la bouche aussi fendue que des <i>jeans</i> de chanteur rock • je me sens devenir pelure de banane • l'étang se remplit de rires • les rires m'atteignent comme des flèches empoisonnées • j'ai le courage en compote • ses paroles me donnent des ailes • j'ai des ressorts dans les jambes • je me plante devant les garçons • les yeux gelés d'étonnement • Distribuer la F.R. 3.2.1 <i>Le langage figuré</i> et amener les élèves à illustrer leur expression favorite de façon littérale et d'en expliquer le sens. Afficher les illustrations. • Demander aux élèves d'écrire leur nom au haut d'une page vierge et d'y transférer les papillons adhésifs qu'ils ont utilisé pour identifier le langage figuré. Ramasser les feuilles. <p>Discussion</p> <ul style="list-style-type: none"> • A-t-on de nouveaux indices au sujet de Sophie? • Discuter de l'illustration de la page 19. • Activer le processus de réflexion de l'élève selon les trois types de compréhension (Voir Annexe 3D.) <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revenir au schéma du récit. Expliquer <i>les péripéties</i> et ajouter l'information pertinente au tableau. (Voir Annexe 3C.) 		

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> résumer les idées principales d'un texte utiliser ce qui est connu du texte et de sa propre expérience pour prédire et rejeter ou confirmer ses prédictions solutionner les mots en utilisant une variété de stratégies pour les décoder et en comprendre le sens dégager les composantes du récit 	<p>Chapitre 4 - Sophie fait un casse-tête</p> <ul style="list-style-type: none"> Avant la lecture du chapitre 4, à l'aide du schéma du récit, revenir sur les idées principales des chapitres précédents. Revenir sur les trois étapes du plan scientifique de Sophie. En tenant compte que le chapitre précédent traitait de la première étape du plan de Sophie, et à l'aide de l'illustration de la page 25 et du titre du chapitre, amener les élèves à faire des prédictions sur le contenu du chapitre 4. <p>Explication du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> Revoir avec les élèves la stratégie <i>solutionner les mots</i>. Explorer les moyens pour définir des mots du chapitre tels que <i>les oreillons, la rougeole, les jambières</i>. Voir la stratégie <i>Je cherche le sens d'un mot</i> dans <i>Ardoise</i>. Faire un retour rapide sur le langage figuré et revoir quelques unes des expressions étudiées au chapitre 2. Explorer ensuite avec les élèves quelques expressions qui seront lues au présent chapitre : <ul style="list-style-type: none"> le sommet de ma forme; tomber malade laisser traîner ses affaires c'est bien beau <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> Revenir au schéma du récit et ajouter l'information pertinente aux <i>péripéties</i> (Voir Annexe 3C.) <p>Discussion</p> <ul style="list-style-type: none"> Animer une discussion afin d'activer le processus de réflexion de l'élève selon les trois types de compréhension (Voir Annexe 3D). Quelles nouvelles informations viennent s'ajouter à notre compréhension du personnage principal? 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre note du rendement des élèves face à la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Sophie lance et compte</i>, Chapitre 4, pages 25 à 30 <i>Ardoise</i> Manuel A, p. 146 ou Manuel B, p. 155 Annexe 3C <i>Le schéma du récit</i> Annexe 3D <i>Exemples de questions de réflexion selon les trois niveaux de compréhension en lecture</i>

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> résumer les idées principales d'un texte démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens (jeux de rôle) dégager les actions et les caractéristiques des personnages réagir au comportement des personnages (démontrer une compréhension des personnages, inférer leurs sentiments, leurs motivations) lire des textes à haute voix à un rythme approprié et avec fluidité dans diverses situations de lecture dégager les composantes du récit <p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> rédigier un texte dans lequel il exprime ses opinions et en donne les raisons. 	<p>Chapitre 5 - Sophie fait rêver Laurent</p> <ul style="list-style-type: none"> Avant la lecture du chapitre 5, à l'aide du schéma du récit, revenir sur les idées principales des chapitres précédents. Revenir sur les trois étapes du plan scientifique de Sophie. En tenant compte que la première étape du plan est franchie et que la deuxième étape a été amorcée au chapitre précédent, amener les élèves à examiner le titre et les illustrations du chapitre 5 afin de faire quelques prédictions sur son contenu. <p>Explication du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer le vocabulaire du chapitre qui pourrait causer quelques difficultés : <ul style="list-style-type: none"> je saute sur l'occasion rusée comme une fine mouche, comme un renard <p>Lecture à l'unisson</p> <p>La lecture à l'unisson est un moyen utile et amusant d'améliorer la fluidité en lecture. Étant donné l'abondance de dialogue, le chapitre 5 s'y prête bien.</p> <ul style="list-style-type: none"> Lire le chapitre aux élèves afin de moduler l'intonation et l'expression. S'assurer de modifier son ton de voix selon le texte assigné à Sophie comme narratrice, à Sophie comme personnage ou à Laurent. Discuter des indices dans le texte qui dictent l'expression : la ponctuation, les mots en lettres majuscules, le contexte et la motivation des personnages. Diviser le texte en sections afin d'en faciliter la pratique : <ul style="list-style-type: none"> pages 31-32 : convaincre Laurent page 33 : le partage des objets pages 34-36: l'ultimatum 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre note du rendement des élèves face à la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Sophie lance et compte</u>, Chapitre 5, pages 31 à 36 site web sur la lecture à l'unisson : http://www.tfo.org/education/enseignants/toutes_les_ressources/lectureenspectacle/28-cycleMoyen.html Annexe 3C <i>Le schéma du récit</i> Annexe 3D <i>Exemples de questions de réflexion selon les trois niveaux de compréhension en lecture</i>

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<ul style="list-style-type: none"> • Pour chaque section, inviter les élèves à suggérer l'intonation de certaines parties du dialogue selon l'état d'esprit et la motivation du personnage. • Diviser la classe en trois groupes (Sophie comme narratrice, Sophie comme personnage et Laurent) et pratiquer la lecture du texte. Garder en tête qu'il est plus important de maintenir l'enthousiasme vis-à-vis le texte que d'atteindre la perfection. <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revenir au schéma du récit et ajouter l'information pertinente aux <i>péripéties</i> (Voir Annexe 3C.) <p>Discussion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animer une discussion afin d'activer le processus de réflexion de l'élève selon les trois types de compréhension (Voir Annexe 3D). A-t-on de nouvelles informations au sujet du personnage principal? <p>Activité de prolongement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amener les élèves à rédiger, au nom de Sophie, un court texte persuasif adressé à Laurent pour le persuader de prêter son équipement à sa sœur : <p>Début</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sophie présente la situation à Laurent. <p>Développement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle exprime son point de vue et donne des arguments et des explications. <p>Conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle fait un retour sur son point de vue et encourage Laurent à agir. 	<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualité du texte persuasif 	

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser ce qui est connu du texte et de sa propre expérience pour prédire et rejeter ou confirmer ses prédictions • chercher et utiliser une variété d'information dans le texte afin de le comprendre (illustrations, titres et intertitres) • résumer les idées principales d'un texte • dégager les composantes du récit • démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens 	<p>Chapitre 6 - Sophie réunit la famille</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves s'ils connaissent le folklore <i>Alouette, gentille Alouette</i>. Pour un petit à-côté amusant, voir Annexe 3E. • Avant la lecture du chapitre 6 et à l'aide du schéma du récit, revenir sur les idées principales des chapitres précédents. • Revenir sur les trois étapes du plan scientifique de Sophie. Amener les élèves à examiner le titre et les illustrations du chapitre 6 : <ul style="list-style-type: none"> • D'après les illustrations et le titre, à quelle étape du plan de Sophie nous trouvons-nous? • Quel élément commun contiennent les illustrations des pages 37, 39 et 43? • Quelle conclusion peut-on tirer de cet élément commun et quelles prédictions pouvons-nous faire concernant le chapitre 6? <p>Explication du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je n'en reviens pas • être sans-coeur • ne pas être de taille • une perle rare • tourner les talons <p>Appréciation de rendement : Le résumé Beaucoup de travail oral a été accompli à date afin d'amener l'élève à se souvenir des informations importantes du texte afin de se construire, au fur et à mesure de sa lecture, un résumé de l'intrigue. Il convient alors d'amener l'élève à démontrer sa compréhension globale du texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • F.R. 3.3.2 <i>Qui veut mais alors</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Sophie lance et compte</u>, Chapitre 6 pages 37 à 43 • Annexe 3E <i>Alouette, gentille alouette</i> • F.R.3.2.2 <i>Qui veut mais alors</i> • Annexe 3C <i>Le schéma du récit</i> • Annexe 3D <i>Exemples de questions de réflexion selon les trois niveaux de compréhension en lecture</i> • <u>Littératie de la 3^e à la 6^e année</u>, par M. Trehearne

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<ul style="list-style-type: none">• Expliquer et démontrer, à l'aide d'un texte connu des élèves, la technique <i>Qui veut mais alors (puis)</i>. Voir : <u>Littérature de la 3^e à la 6^e année</u>, p. 166-167• Amener les élèves à compléter la F.R.3.2.2 <i>Qui veut mais alors</i>. <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none">• Revenir au schéma du récit et ajouter l'information pertinente aux <i>péripéties</i> (Voir Annexe 3C.) <p>Discussion</p> <ul style="list-style-type: none">• Animer une discussion afin d'activer le processus de réflexion de l'élève selon les trois types de compréhension (Voir Annexe 3D.)		

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser ses connaissances antérieures et son expérience personnelle pour interpréter et réagir au texte en faisant des liens avec soi, le monde et d'autres textes • solutionner les mots en utilisant une variété de stratégies pour les décoder et en comprendre le sens • dégager les composantes du récit • démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens 	<p>Chapitre 7 - Sophie gardienne de but</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avant la lecture du chapitre 7 et à l'aide du schéma du récit, revenir sur les idées principales des chapitres précédents. • Revenir sur les trois étapes du plan scientifique de Sophie. Amener les élèves à examiner le titre et les illustrations du chapitre 7. À quelle étape du plan de Sophie nous trouvons-nous? • Amener les élèves à anticiper l'état d'esprit de Sophie. Mener un mini-sondage. Combien pensent qu'elle se sent confiante? Nerveuse? • Selon les résultats du sondage, amener les élèves à activer leurs connaissances antérieures selon les deux possibilités : <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que ça t'est déjà arrivé de te sentir nerveux, de te sentir « pas à ta place »? • Comment as-tu surmonté tes inquiétudes? • Comment est-ce que ceci se compare à lorsque tu te sens confiant vis-à-vis une tâche ou une activité? <p>Appréciation de rendement : Solutionner les mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revenir sur les stratégies associées à chercher le sens des mots qui ont été vues au chapitre 4. • Expliquer que le chapitre 7 contient quelques mots qui seront peut-être nouveaux pour les élèves et pour lesquels les stratégies seront très utiles. • Amener les élèves à compléter la F.R. 3.2.3. <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revenir au schéma du récit et ajouter l'information pertinente (Voir Annexe 3C.) <p>Discussion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animer une discussion afin d'activer le processus de réflexion de l'élève selon les trois types de compréhension (Voir Annexe 3D.) 	<ul style="list-style-type: none"> • F.R.3.2.3 <i>Je cherche le sens des mots</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Sophie lance et compte</u>, Chapitre 7, pages 45 à 49 • F.R.3.2.3 <i>Je cherche le sens des mots</i> • Annexe 3C <i>Le schéma du récit</i> • Annexe 3D <i>Exemples de questions de réflexion selon les trois niveaux de compréhension en lecture</i>

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur utiliser ses connaissances antérieures et son expérience personnelle pour interpréter et réagir au texte en faisant des liens avec soi, le monde et d'autres textes dégager les composantes du récit démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens 	<p>Chapitre 8 - Sophie lance et compte L'action décrite au chapitre 8 se prête particulièrement bien à la stratégie de visualisation (Voir <u>Lecteurs engagés - cerveaux branchés</u>, p. 60-76; particulièrement le second scénario, p. 62, et la feuille reproductible <i>Fais participer tes sens</i>, p. 72.)</p> <ul style="list-style-type: none"> Avant la lecture du chapitre 8 et à l'aide du schéma du récit, revenir sur les idées principales des chapitres précédents. <p>Explication du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> déjouer une mise au jeu un sursaut d'énergie espèce de Bachibouzouk (expression du Capitaine Haddock dans les albums de BD de Tintin) un inconnu une brute mon petit chou la rampe tomber comme des mouches les reprises à la télévision <p>Lecture du chapitre</p> <ul style="list-style-type: none"> Lire le chapitre à haute voix pour les élèves afin de leur permettre de mieux visualiser l'action. Distribuer la feuille reproductible. Inviter les élèves à visualiser ce qu'ils entendent en mettant en action leur ouïe aussi bien que leur vue, en notant ce qu'ils ressentent en entendant l'histoire ainsi que les mots qu'ils retiennent et qui leur ont aidé à visualiser. 	<ul style="list-style-type: none"> F.R.3.2.4 <i>La visualisation</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Sophie lance et compte</u>, Chapitre 8, pages 51 à 57 <u>Lecteurs engagés - Cerveaux branchés</u>, <ul style="list-style-type: none"> Chapitre 5 Feuille reproductible, p. 72 ou F.R.3.2.4 <i>La visualisation</i> Annexe 3C <i>Le schéma du récit</i> Annexe 3D <i>Exemples de questions de réflexion selon les trois niveaux de compréhension en lecture</i>

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none">• Revenir au schéma du récit. Expliquer <i>le dénouement</i> et ajouter l'information pertinente au tableau. (Voir Annexe 3C.) <p>Discussion</p> <ul style="list-style-type: none">• Animer une discussion afin d'activer le processus de réflexion de l'élève selon les trois types de compréhension (Voir Annexe 3D). Soulever :<ul style="list-style-type: none">• le flash-back au début du chapitre (l'utilisation du passé composé pour la description des deux premières périodes et du présent pour la troisième).• le jeu de mots « Je vois des étoiles d'<i>Araignée</i> ».		

3.2 Pendant la lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents moyens (rappels, résumés) résumer les idées principales d'un texte dégager les composantes du récit 	<p>Chapitre 9 - Sophie prend une douche...froide</p> <p>Suite à la lecture du chapitre final du roman, l'élève complétera le résumé à l'aide d'un cadre de récit avec mots clés (Voir F.R. 3.2.5). Le retour sur les idées principales qui a été fait à l'oral avant la lecture de chacun des chapitres aura permis à l'élève de bien se familiariser avec les composantes du récit et de pouvoir compléter sans difficultés la feuille reproductible.</p> <ul style="list-style-type: none"> Avant la lecture du chapitre 9 et à l'aide du schéma du récit, revenir sur les idées principales des chapitres précédents. <p>Explication du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> inoubliable pouffer de rire moindre faire les premiers pas renoncer <p>Discussion</p> <ul style="list-style-type: none"> Animer une discussion afin d'activer le processus de réflexion de l'élève selon les trois types de compréhension (Voir Annexe 3D). <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> Revenir au schéma du récit. Expliquer <i>la situation finale</i> et ajouter l'information pertinente au tableau. (Voir Annexe 3C.) <p>Résumé</p> <ul style="list-style-type: none"> Demander à l'élève de compléter la F.R.3.2.5 <i>Cadre de récit avec mots clés</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> F.R. 3.2.5 <i>Cadre de récit avec mots clés</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Sophie lance et compte</u>, Chapitre 9 pages 59 à 62 F.R. 3.2.5 <i>Cadre de récit avec mots clés</i> Annexe 3C <i>Le schéma du récit</i> Annexe 3D <i>Exemples de questions de réflexion selon les trois niveaux de compréhension en lecture</i>

3.3 Après la lecture

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> réagir au comportement des personnages (démontrer une compréhension des personnages, inférer leurs sentiments, leurs motivations) <p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> ensemble des r.a.s. de la section 5 utiliser une variété de stratégies pour interagir avec les autres <ul style="list-style-type: none"> activer ses connaissances antérieures faire et exprimer des liens demander des questions pour clarifier et pour comprendre respecter son interlocuteur prendre son tour comme locuteur et auditeur 	<p>Activité de prolongement</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer que suite à la lecture du texte, et en utilisant les informations qu'il contient, la classe va maintenant réfléchir à la planification d'une fête pour Sophie. Amener les élèves à participer à un remue-méninges au sujet des éléments à considérer lors de la planification d'une fête. Ceux-ci pourraient inclure : <ul style="list-style-type: none"> les invités la nourriture les jeux le lieu de la fête les décorations les suggestions de cadeaux etc Diviser la classe selon le nombre d'éléments qui ont été identifiés. Chaque groupe développe un élément selon les informations qui ont été tirées du texte. Ex. Les décorations : Les ballons seront jaunes parce c'est la couleur préférée de Sophie (p.33). Le thème des décorations sera le hockey (Les Bruins, à cause du jaune dans leur chandail!) Amener chaque groupe à compléter la F.R.3.3 <i>Activité de prolongement - La fête de Sophie</i> Chaque groupe présente à l'ensemble de la classe ce qui a été décidé pour son élément de la préparation de la fête ainsi que les raisons pour son choix. 		<ul style="list-style-type: none"> F.R. 3.3 <i>Activité de prolongement - La fête de Sophie</i>

Le langage figuré

Nom : _____

L'expression _____

signifie _____

Qui veut mais alors

Nom : _____

Date : _____

Titre : _____			
Qui	Veut	Mais	Alors
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Nom : _____

Je cherche le sens d'un mot :

- Je cherche des indices dans le mot.
- Je regarde autour du mot.
- Je cherche des mots de la même famille.
- J'utilise les illustrations.
- Je consulte le dictionnaire.

À l'aide de ces stratégies, trouve la signification des mots soulignés :

1. Ils sont groupés dans un coin du vestiaire (p. 45)

Un vestiaire veut dire _____

La stratégie que j'ai utilisée : _____

2. Un chocolat minoritaire (p. 45)

minoritaire veut dire _____

La stratégie que j'ai utilisée : _____

3. La sirène annonçant le début de la rencontre se fait entendre (p.46)

Une sirène veut dire _____

La stratégie que j'ai utilisée : _____

4. En un éclair, les *Lutins* quittent le vestiaire (p. 46)

En un éclair veut dire _____

La stratégie que j'ai utilisée : _____

5. Avec les jambières de Laurent qui sont trop courtes pour moi; avec mes deux cannes qui dépassent (p. 47)

Le mot *cannes* veut dire _____

La stratégie que j'ai utilisée : _____

6. Les paroles de Mamie me donnent des ailes (p.47)

Les paroles veut dire _____

La stratégie que j'ai utilisée : _____

7. Je glisse jusqu'à mon but sous la lumière des projecteurs (p. 48)

Un projecteur veut dire _____

La stratégie que j'ai utilisée : _____

8. Je commence à trembler. J'ai le trac (p. 49)

J'ai le trac veut dire _____

La stratégie que j'ai utilisée : _____

La visualisation

Nom : _____

Date : _____

En lisant _____, voici

ce que je vois...	ce que j'entends...
ce que je ressens...	les mots que je retiens...

Cadre de récit avec mots clés

Nom : _____ Date : _____

Titre : Sophie lance et compte

L'histoire commence _____.

_____ est un personnage qui _____

Un problème survient lorsque _____

Alors, _____

Ensuite, _____

Le problème qui s'était présenté à Sophie s'est réglé lorsque _____

À la fin de l'histoire, _____

Activité de prolongement - La fête de Sophie

Les membres de notre groupe sont :

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Pour la fête de Sophie, nous discutons de

--

Pendant nos discussions,

nous avons décidé....	parce que....	page

Sophie lance et compte

Activités de survol

- **Examiner la couverture**
 - C'est le vestiaire d'une aréna.
 - Le personnage principal est probablement une fille, Sophie.
 - Elle est le gardien de but (d'après son bâton de hockey) de son équipe.
 - Elle a l'air très contente.
 - Le nom de son équipe commence peut-être avec la lettre « L ».
 - L'histoire se passe probablement en hiver (il y a un foulard sur le banc).
 - L'auteur est Louise Leblanc.
 - etc.

- **Lire la quatrième de couverture**
 - Sophie veut devenir gardienne de but.
 - Tout le monde, sauf sa grand-mère, trouve l'idée bizarre et rit d'elle.
 - Sa grand-mère est encourageante.
 - Sophie a un plan pour atteindre son but.
 - Elle a un frère qui s'appelle Laurent.
 - Son frère est le gardien de but de l'équipe « Les lutins rouges ».
 - Elle va jouer contre une équipe appelée « Les Araignées noires ».
 - Les personnes qui rêvent de magie et de grands exploits vont aimer ce livre.
 - etc.

- **Lire la biographie de l'auteur**
 - L'auteur a travaillé à plusieurs différents emplois.
 - Elle joue du piano.
 - Elle a gagné un prix pour un de ses romans en 1983.
 - etc.

- **Lire la biographie de l'illustratrice**
 - Elle a étudié à Montréal et à San Francisco.
 - Elle fait des illustrations pour des revues, des albums, des manuels scolaires.
 - Elle a écrit une pièce de théâtre.
 - Elle a gagné des prix pour son travail.
 - etc.
- **Lire *De la même auteure, à la courte échelle* (p.4)**
 - Elle a écrit *Ça suffit, Sophie!*

Note : Expliquer que depuis la publication de ce roman, plusieurs autres ont été publiés.

Lecture partagée du chapitre 1 - Sophie ne rit pas

C'est la nuit de Noël. Je suis seule dans ma chambre pendant que les autres s'amuse-
ment.

Et vous savez pourquoi?

Parce que toute la parenté a ri de moi et que je n'ai pas trouvé ça drôle du tout. C'est même...écrasant. On se sent devenir molle comme une pelure de banane.

Tout avait si bien commencé...

Pour une fois, je n'avais pas reçu de poupée en cadeau. Et le réveillon était bon! Bon! - C'est SUCCULENT, a dit mon père, qui est maniaque du bon langage.

Enfin le dessert est arrivé: une ÉNORRRme bûche au chocolat. Avec beaucoup de champignons en sucre d'érable et des feuilles à la pâte de menthe. - À la pâte D'A-MAN-DE, d'amande, a corrigé mon père.

Ma tante Hortense en a profité pour demander si on étudiait bien à l'école. Et ce qu'on voulait faire plus tard.

Mon frère Julien, qui a cinq ans, a dit qu'il serait laveur de vitres. C'est à cause de ses lunettes, qui sont toujours pleines de taches.

Laurent, lui, a dit qu'il serait professeur. Ça doit être à cause de son sale caractère. Il a seulement sept ans et il n'arrête pas de me donner des ordres.

Moi, je n'ai rien dit, parce que j'étais occupée à attendre mon morceau de gâteau. Mais

Quel lien puis-je faire avec moi-même? C'est vrai que c'est écrasant lorsque quelqu'un rit de moi. J'aime sa comparaison à la pelure de banane. Ça me dit peut-être que Sophie est sensible.

Qu'est-ce que cet indice m'apprend sur la personnalité de Sophie? Elle n'est peut-être pas « une fille à poupée ».

Ceci doit être une sorte de gâteau car on parle de dessert.

Qu'est-ce que ceci me dit au sujet de l'aspect physique des frères de Sophie, et de leur personnalité?

Je me demande ce que « sale caractère » veut dire. Si je continue à lire, il y aura peut-être un indice... Il donne toujours des ordres; peut-être que « sale caractère » veut dire qu'il n'est pas gentil.

J'avais raison. La buche est un gâteau.

Qu'est-ce que ceci m'apprend sur l'ordre des âges des enfants de la famille de Sophie? Quel indice est-ce que l'auteure me donne sur la personnalité de Sophie?

Après avoir lu la quatrième de couverture, je vois que c'est comme ça qu'elle appelle sa grand-mère.

Ceci me confirme que Sophie est déterminée. Elle a sa fierté. Elle ne veut pas que les autres la voient pleurer.

tante Hortense a insisté :

- Et toi, ma petite Sophie, es-tu décidée?

Vous savez ce que j'ai répondu?

- D'abord, je ne suis pas petite. J'ai neuf ans. Et puis, ce n'est pas compliqué, plus tard je serai présidente ou romancière. Sinon, gardienne de but au hockey.

C'est à ce moment-là qu'ils ont tous commencé à rire.

SEIZE personnes!

La seule qui n'a pas ri, c'est Mamie. Parce qu'elle me comprend.

Et aussi, ma petite soeur de deux ans : Bébé-Ange-Croton-d'amour. Parce qu'elle n'a rien compris. Et parce qu'elle a eu très peur et qu'elle s'est mise à pleurer.

Moi, je n'ai pas pleuré. Même si j'en avais envie. Mais je suis montée dans ma chambre.

L'auteure me demande une question. Elle a fait la même chose à la première page. Pour quelle raison fait-elle cela? Je pense que c'est pour m'impliquer dans l'histoire.

J'aime comment l'auteure utilise les lettres majuscules pour mettre l'emphase sur le mot.

Voilà un autre indice sur la famille de Sophie. L'auteure n'a pas encore parlé de sa mère. Je me demande si elle est dans l'histoire.

J'aime comment l'illustratrice a réussi à capturer l'humeur de Sophie face à la réaction de sa parenté (p. 10). Comment est-ce que l'illustration me permet d'en apprendre plus de la personnalité de Sophie?

Le schéma du récit

Les récits sont basés sur un schéma universel. En effet, ils sont construits selon une structure où un (ou des) personnage fait face à un problème qu'il veut résoudre ou qui a un but en tête qu'il veut atteindre. Cette structure comporte les parties suivantes :

La situation de départ

- Qui sont les personnages principaux présentés au début de l'histoire?
- Où se passe l'histoire?
- Quand se passe l'histoire?
- Quelle est la situation dans laquelle se trouve le personnage principal au début de l'histoire?

L'élément déclencheur

- Qu'est-ce qui vient changer la situation de départ?

Les péripéties (les actions pour résoudre le problème)

- Quel est le problème causé par l'élément déclencheur?
- Que fait le personnage principal pour résoudre le problème?

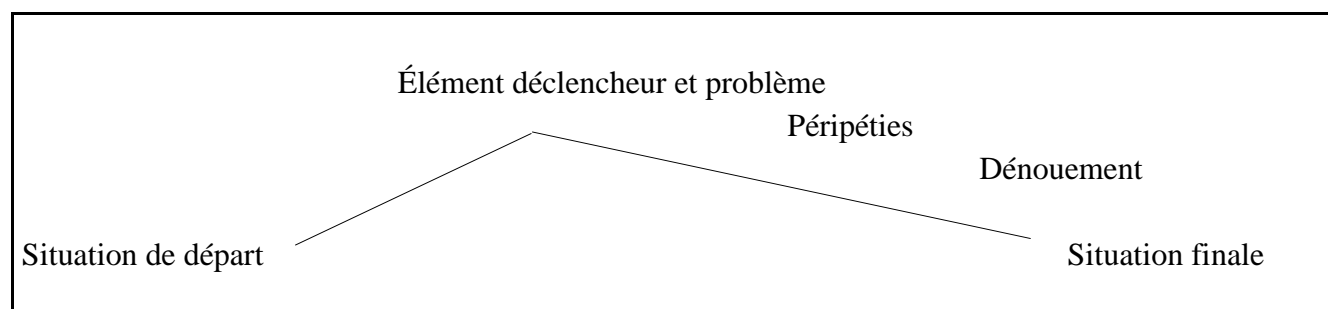
Le dénouement

- Quel résultat obtient le personnage principal?

La situation finale

- Comment se termine l'histoire?

(Adapté de : La lecture - De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson (1995), pages 104-105)



Structure narrative de Sophie lance et compte

La situation de départ

- Sophie, qui a neuf ans, fête Noël chez elle avec sa grande famille. (Chapitre 1)

L'élément déclencheur

- Les festivités cessent pour Sophie lorsqu'elle dit qu'elle veut devenir gardienne de but et que la parenté rit d'elle. (Chapitre 1)
- Sa grand-mère la console en la convainquant de réaliser son rêve. (Chapitre 2)

Les péripéties (les actions pour résoudre le problème)

- Première action : Sophie conçoit un plan d'action dont la première étape consiste à s'entraîner. (Chapitre 3)
- Deuxième action : Sophie, selon la deuxième étape de son plan, examine l'équipement de hockey de Laurent. (Chapitre 4)
- Troisième action : Sophie, selon la troisième étape de son plan, convainc Laurent de la laisser le remplacer comme gardien de buts. (Chapitre 5)
- Quatrième action : Sophie et Laurent convainquent leur père de parler à l'entraîneur au sujet du remplacement. (Chapitre 6)
- Cinquième action: Sophie arrive finalement sur la glace. Elle est très nerveuse. (Chapitre 7)

Le dénouement

- Bien qu'elle soit gardienne, à la troisième période, Sophie compte un but ce qui amène l'égalité. C'est donc un match nul. (Chapitre 8).

La situation finale

- Sophie apprend qu'il faut renoncer à certaines choses afin de réaliser ses rêves. (Chapitre 10)

Exemples de questions de réflexion selon les trois 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.
- **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.
- **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 implicitement puisqu'elles ont comme point de départ les réactions personnelles de l'élève.

[Tiré de : *Normes Manitobaines de performance en français langue seconde - Immersion troisième année (1997)*]

Il est fortement suggéré que le travail concernant les questions suggérées ici soit fait **à l'oral**. Ce n'est que suite à une pratique adéquate, en situation d'évaluation formative, que l'élève pourra être amené à répondre à des questions à ces trois niveaux de compréhension de façon plus formelle, en situation d'évaluation sommative.

Suggestions de questions et de pistes de discussion pour l'étude de Sophie lance et compte

Chapitre 1 - Sophie ne rit pas

Niveau de compréhension	Suggestion de questions
Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi est-ce que Sophie est seule dans sa chambre alors que tous les autres s'amuse-nt? <i>Parce que toute la parenté a ri d'un commentaire qu'elle a fait et elle n'a pas trouvé ça drôle du tout.</i> • D'après toi, que veulent dire les mots « parenté » et « romancière ». Comment le sais-tu? <i>Les réponses varieront.</i> • Qu'est-ce qui arrive au début du texte? À la fin? <i>Les réponses varieront selon les détails fournis par rapport aux événements.</i>
Interprétative (Réflexions au-delà du texte)	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que Sophie reçoit souvent des poupées en cadeau? <i>Oui, car l'auteur nous dit que <u>pour une fois, elle n'avait pas reçu de poupée en cadeau.</u></i> • Nomme les enfants de la famille de Sophie, de la plus âgée à la plus jeune. <i>Sophie a neuf ans, Laurent a sept ans, Julien a cinq ans et Bébé-Ange-Croton-d'amour a 2 ans.</i>
Critique (Réflexions au sujet du texte)	<ul style="list-style-type: none"> • À deux reprises dans le chapitre 1, l'auteure pose des questions aux lecteurs : p. 7 : <i>Et vous savez pourquoi?</i> p. 9 : <i>Vous savez ce que j'ai répondu?</i> <p>Explique pourquoi elle fait ainsi. <i>Les réponses varieront. Il est possible que l'auteure tente de vraiment établir une relation entre Sophie et le lecteur.</i></p>

Chapitre 2 - Sophie obéit à Mamie

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • À quoi est-ce que Mamie compare la réalisation de ses rêves? <i>Elle compare la réalisation de ses rêves à un tour de magie, comme un magicien qui fait sortir un lapin de son chapeau.</i> • Pourquoi est-ce que Sophie veut être gardienne de but? <i>Elle adore le hockey et l'équipe de son frère lui demande souvent d'être gardienne de buts.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • À quoi pensait l'illustratrice quand elle a décidé de l'illustration de la page 13? <i>La réalisation d'un rêve est comme un magicien qui fait sortir un lapin de son chapeau. Le rêve de Sophie est de devenir gardienne de but. C'est pourquoi le lapin de l'illustration tient un bâton de hockey.</i> • On a vu au chapitre 1 que Sophie était sensible, qu'elle ne répond pas au stéréotype de la fille qui aime seulement jouer à la poupée, qu'elle a des idées bien précises sur ce qu'elle aimerait devenir et qu'elle est déterminée. Quelle autre information peux-tu déduire selon ses paroles et ses actions au chapitre 2? <ul style="list-style-type: none"> • <i>Elle aime beaucoup sa grand-mère.</i> • <i>Elle ne croit pas aux stéréotypes. (Elle ne voit pas pourquoi le hockey est surtout pour les garçons.)</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sophie dit qu'il n'est pas question de redescendre. Si tu étais à sa place, est-ce que tu redescendrais? <i>Les réponses varieront.</i> • Que penses-tu de la décision de l'auteure de terminer la dernière phrase du chapitre avec des points de suspension? <i>Les réponses varieront. Il est possible que l'idée de l'auteur s'enchaîne dans le chapitre suivant.</i> • Crois-tu que le hockey est seulement pour les garçons? <i>Les réponses varieront.</i>

Chapitre 3 - Sophie s'entraîne

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Quels sont les trois composantes du plan scientifique de Sophie? <i>Premièrement, il faut s'entraîner; Sophie s'entraînera avec Laurent et ses copains. Ensuite, il faut un équipement complet; quand elle en aura besoin, Sophie prendra l'équipement de Laurent. Enfin, il faut jouer une vraie partie dans un aréna rempli de monde; Sophie gardera les buts pour l'équipe de Laurent, les Lutins rouges.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sophie a conçu un plan pour réaliser son rêve. Qu'est-ce ceci nous apprend sur sa personnalité? <i>Les réponses varieront. Sophie est une fille organisée qui prend charge d'une situation et ne laisse rien au hasard.</i> Pourquoi crois-tu que Sophie dit qu'il n'est pas idéal pour elle de s'entraîner avec Laurent? <i>Les réponses varieront. Il est possible qu'elle n'aimera pas s'entraîner avec des garçons. Elle a déjà mentionné que Laurent a un sale caractère (p. 9) et que chaque fois que lui et ses amis l'invitent à jouer avec eux, c'est parce qu'il leur manque un gardien (p. 14).</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> À la page 20, Sophie dit que « ce n'est pas plus compliqué », elle prendra l'équipement de Laurent. As-tu déjà essayé de prendre des choses qui appartenaient à ton frère ou ta soeur? Es-tu d'accord pour dire que ce n'est pas compliqué? <i>Les réponses varieront. Ce n'est probablement pas si facile que cela car ce n'est pas bien de prendre les choses des autres. Il est mieux de demander la permission et d'être prêt à expliquer pourquoi on doit avoir ces choses.</i> Pourquoi l'auteure a-t-elle décidé d'utiliser l'image des flèches empoisonnées (p. 21)? <i>Les réponses varieront. C'est peut-être parce que Sophie se sent très blessée lorsque les autres rient d'elle, comme si une flèche l'atteignait.</i>

Chapitre 4 - Sophie fait un casse-tête

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment longtemps a duré l'entraînement de Sophie? <i>Sophie s'est entraînée durant deux semaines.</i> • Qu'est-ce que Julien croit voir lorsqu'il descend au sous-sol? <i>Il croit voir un fantôme assis sur le divan.</i> • Quels sont les morceaux d'équipement qui font partie du casse-tête? <i>Le casque, le masque, les jambières et le protège-zizi.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • À quel temps de l'année sommes-nous? <i>C'est probablement la première semaine de janvier car Sophie a formulé son plan le jour de Noël et elle dit qu'elle s'entraîne depuis deux semaines.</i> • Pourquoi crois-tu que Sophie espérait que son frère tombe malade? <i>Les réponses varieront. Cela lui éviterait d'avoir à le convaincre de lui céder sa place comme gardien de but lors du prochain match de hockey.</i> • Pourquoi penses-tu que Sophie, lorsqu'elle est cachée derrière le divan, doit retenir sa respiration (ainsi que son exclamation en découvrant l'utilité du protège-zizi)? <i>Les réponses varieront. Elle veut certainement éviter d'expliquer pourquoi elle a sorti l'équipement de hockey de son frère.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi penses-tu que l'auteure a choisi ce titre pour ce chapitre? <i>Les morceaux de l'équipement de Laurent sont comme un casse-tête que l'on doit assembler afin d'obtenir un tout.</i>

Chapitre 5 - Sophie fait rêver Laurent

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les choses que Sophie donne à son frère Laurent? <i>Elle lui donne son ours jaune, sa chenille à pois jaunes, son monstre mou à pattes jaunes, ses autos-robots, son cadenas-tereline, ses grosses chaussettes jaunes, ses billes astrales et sa cassette Coeur de Loup.</i> • D'après toi, que veut dire avoir un « sale caractère »? <i>Les réponses varieront.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'as-tu appris au sujet de Laurent durant la lecture de ce chapitre? <i>Les réponses varieront. Laurent est facile à convaincre surtout si le prix est juste.</i> • D'après toi, quelle est la couleur préférée de Sophie? <i>Elle a beaucoup de toutous jaunes ainsi que des grosses chaussettes jaunes. On peut supposer que sa couleur préférée est le jaune.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quel lien fais-tu entre la dernière phrase de ce chapitre et la fin du chapitre 1? <i>À la fin du chapitre 1, Sophie se sentait très mal car elle avait le sentiment que tout le monde riait d'elle et elle ne riait pas. À la fin de ce chapitre, elle se sent bien car elle rit <u>avec</u> quelqu'un d'autre.</i> • Pourquoi est-ce que Sophie préfère rire <u>avec</u> quelqu'un? <i>Les réponses varieront.</i>

Chapitre 6 - Sophie réunit la famille

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Donne deux raisons pour lesquelles Laurent pense que Sophie est bizarre. <i>Elle insiste qu'il est malade alors qu'il lui a dit qu'il ne l'était pas et elle l'a invité dans sa chambre, ce qui est rare.</i> • Comment est-ce Laurent décrit sa « maladie » à son père? <i>Il éternue et il dit qu'il a mal à la gorge, au ventre, au nez et à la gorge.</i> • Qui est l'entraîneur des <i>Lutins rouges</i>? <i>Antoine, l'oncle de Sophie, est l'entraîneur des Lutins rouges.</i> • Pourquoi Sophie pense-t-elle que le petit Gauthier ne serait pas un bon gardien de buts? <i>Elle dit qu'il n'est pas de taille et qu'il est un défenseur.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles interprétations donnerais-tu au deux FIOUs que l'on retrouve dans le chapitre (p. 33 et p.36) <i>On peut inférer qu'à la p. 33, c'est un soupir de découragement car Laurent est exigeant dans ses demandes. À la p. 36, c'est un soupir de soulagement car Sophie comprend que Laurent se range à ses plans.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • À la place de Sophie, est-ce que tu donnerais tes choses aussi facilement? Y-a-t-il de tes possessions que tu ne donnerais pas? Pourquoi? <i>Les réponses varieront.</i> • L'auteure dit que « Laurent vient de commencer à être malade et qu'il s'amuse comme un fou ». Que penses-tu de cette contradiction à l'intérieur de la phrase? Pourquoi penses-tu que l'auteure a utilisé cette tournure de phrase? <i>Les réponses varieront. C'est peut-être une pointe d'humour.</i>

Chapitre 7 - Sophie gardienne de but

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu’Oncle Antoine est encourageant? Comment le sais-tu? <i>Oncle Antoine n’est pas encourageant du tout. Tout ce qu’il dit c’est que Sophie ne peut plus reculer maintenant.</i> • Décris Sophie. <i>Elle a l’air totalement ridicule. Ses jambières sont trop courtes. Ses deux jambes ressemblent à des cannes et elle porte des patins jaune fluo. Elle dit ressembler à un canard. Elle se dit affreuse et se compare à un chocolat blanc dans une boîte de chocolats bruns.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explique la comparaison de Sophie qui dit qu’elle se sent comme un chocolat blanc dans une boîte de chocolat bruns. <i>Sophie se sent très différente des autres équipiers des Lutins rouges.</i> • Qu’est-ce que l’auteure veut dire par « se faire manger par les Araignées noires »? <i>Les réponses varieront. L’image est saisissante. L’auteure veut probablement dire que Sophie n’a pas très confiance dans sa performance.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sophie dit que devenir gardienne de but, c’est un grand rêve difficile à réaliser pour une fille. Est-ce moins difficile pour un garçon? <i>Les réponses varieront.</i> • Pourquoi penses-tu que l’auteure finit son chapitre par les mots « c’est certain »? <i>Les réponses varieront. C’est peut-être que ça incite le lecteur à lire plus loin pour voir si les craintes de Sophie se réaliseront.</i>

Chapitre 8 - Sophie lance et compte

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quel était le pointage à la fin de la première période? À la fin de la seconde? La progression du pointage lors de la troisième? <i>À la fin de la première période, le pointage était 0 à 0. À la fin de la seconde période, le pointage était 8 à 7. Durant la troisième période, le pointage a monté à 9 à 7, 9 à 8 pour se terminer à 9 à 9.</i> • Selon toi, que veut dire le mot « époustouflante » (p. 51)? Comment as-tu solutionné ce mot? <i>Les réponses varieront mais devraient suggérer « magnifique ». En lisant plus loin dans le texte, le mot s'explique.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment se sentait Sophie dans le vestiaire entre la deuxième et la troisième période? <i>Elle se sentait peut-être coupable parce que les Lutins disaient que c'était de sa faute si les Araignées noires menaient 8 à 7. Elle se sentait peut-être sur la défensive car d'après elle, personne n'avait bien joué. Elle se sentait peut-être inadéquate d'avoir pensé qu'elle pouvait réaliser son rêve qu'après deux semaines de pratique.</i> • Quel est le rapport entre le match et le lapin que l'auteure mentionne à la page 56? <i>Les réponses varieront. L'auteure fait allusion aux mots de Mamie au chapitre 2 qui compare la réalisation de ses rêves à un tour de magie où un magicien fait sortir le lapin de son chapeau.</i> • Qui a gagné le match? <i>C'est un match nul grâce au lancer de Sophie.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter comment l'auteure a décidé de décrire les trois périodes du jeu. Elle a <u>parlé</u> des deux premières périodes mais a <u>montré</u> l'action de la troisième période. Quelle description est plus efficace et plus excitante pour le lecteur. Comment peut-on se servir de cette technique dans nos projets d'écriture? <i>L'auteure a décidé de faire un flash-back pour décrire, au passé composé, les deux premières périodes. Le lecteur est ramené au feu de l'action lorsque Sophie annonce qu'elle doit faire attention car le jeu se rapproche et qu'elle décrit, au présent, les péripéties de la troisième période. Les détails que l'auteure fournit permettent de visualiser le jeu ce qui rend l'action très excitante.</i>

Chapitre 9 - Sophie prend une douche...froide

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qui explique les exploits de Sophie au reste de la famille? <i>Julien, Mamie et le père de Sophie racontent ses exploits.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explique la réaction de Laurent. <i>Les réponses varieront. Laurent est de mauvaise humeur et il boude. Il est peut-être jaloux du succès de Sophie. Il se rend peut-être compte que le prix qu'a payé sa soeur pour sa place sur l'équipe n'était pas assez élevé.</i> • Explique pourquoi l'auteure a choisi ce titre pour le chapitre 9. <i>Il est normal de prendre une douche après un jeu de hockey. Les points de suspension amènent un élément idiomatique. L'expression Une douche froide veut dire une réception moins que chaleureuse. C'est ce que Sophie reçoit de la part de Laurent et ce qui la ramène à la réalité.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle leçon est-ce que l'on retire de la lecture du roman? <i>Sophie a compris qu'il est possible de réaliser ses rêves mais qu'il y a un prix à payer.</i> • Compare l'illustration de la page 60 à celle de la page couverture. <i>La page couverture représente probablement Sophie après la partie car elle semble très contente. Elle a réalisé son rêve et les Lutins rouges ainsi que la foule ont explosé de joie. À la page 60, l'illustratrice a choisi de montrer la même pose mais suite à sa conversation avec Laurent et sa mère. Elle pense alors au prix qu'elle a payé pour réaliser son rêve.</i> • En faisant un retour sur les illustrations de Marie-Louise Gay au début de chaque chapitre, discuter des liens entre l'illustration et le titre ainsi que le contenu des chapitres. <i>Les réponses varieront.</i>

Alouette, gentille alouette

(En lien avec Sophie lance et compte, chapitre 6)

Le texte du folklore canadien-français *Alouette, gentille alouette* est de type cumulatif : Une nouvelle partie du corps de l'oiseau est plumé à chaque verset. Dans une conversation de type familière, il est courant d'inclure « Alouette » à la suite d'une énumération quelconque. C'est ce que fait le père de Sophie à la page 38.

Alouette, gentille alouette

folklore canadien-français

Refrain

**Alouette, gentille alouette,
Alouette, je te plumerai.**

1. Je te plumerai la tête
Je te plumerai la tête
Et la tête, et la tête
Alouette, Alouette!
Ah! Ah! Ah! Ah! (Refrain)

2. Je te plumerai le bec,
Je te plumerai le bec,
Et le bec, et le bec,
Et la tête, et la tête
Alouette, Alouette!
Ah ! ah ! ah ! ah ! (Refrain)

3. Je te plumerai le cou
Je te plumerai le cou
Et le cou, et le cou
Et le bec, et le bec,
Et la tête, et la tête,
Alouette, Alouette !
Ah ! ah ! ah ! ah ! (Refrain)

4. Je te plumerai les ailes,
je te plumerai les ailes
et les ailes, et les ailes
Et le cou, et le cou
Et le bec, et le bec,
Et la tête, et la tête
Alouette, Alouette !
Ah ! ah ! ah ! ah ! (Refrain)

Je te plumerai le dos, les pattes, la queue...

Pour les élèves qui ne connaissent pas la chanson, il est possible de l'entendre en format MP3 au site web suivant : <http://www.mamalisa.com/?t=fs&p=364&c=51>

Note : Une version fantaisiste, à la russe, a été enregistrée par Roland & Johnny (Voir le CD À la découverte de l'Acadie dans la trousse *Découvrons la chanson.*). Dans cette version, les parties du corps de l'alouetski (l'alouette) sont la têtski (la tête), les yeuzovitch (les yeux), le netski (le nez), la bouchka (la bouche), et les fèski (les fesses).

Cette trousse est disponible à votre école.

Vue d'ensemble de l'unité (4^e année)

Unité 4: Les textes courants (informatifs)

Contexte

L'unité 4 du plan d'études en 4^e année de français en immersion se veut une étude du texte courant (informatif). Bien que les activités suggérées ci-dessous soient regroupées dans une unité d'études, il est recommandé qu'elles soient échelonnées tout au long de l'année scolaire en conjonction avec les nombreux textes informatifs qui sont à la disponibilité de l'enseignant et de l'élève. En effet, ce type de texte est utilisé non seulement lors d'activités en classe de français mais également dans le cadre d'autres programmes tels les maths, les sciences humaines et les sciences. Il importe donc que l'élève puisse appliquer les habiletés acquises par la lecture de textes courants dans d'autres sphères de son expérience scolaire.

Étapes

- 4.1 Reconnaître les éléments visuels par l'intermédiaire de divers textes courants
- 4.1.1 - Le texte descriptif
 - 4.1.2 - Le texte explicatif
 - 4.1.3 - Le texte prescriptif
 - 4.1.4 - Le texte persuasif
- 4.2 Traiter l'information d'un texte courant
- 4.3 Les outils : La table des matières, l'index, le glossaire, les étiquettes et les dictionnaires

Notes :

- **Bien qu'un ordre chronologique soit suggéré par la numération de ces étapes, les pistes d'enseignement concernant les structures de texte suggérées au 4.2 doivent se faire conjointement avec l'étude des textes au 4.1**
- **Vu les contraintes de temps, il peut être avantageux de consulter l'enseignant de la classe d'anglais afin de se partager l'enseignement des divers types de textes courants. L'élève peut faire le transfert de ses connaissances lors de la lecture ou l'écriture de textes en français.**

Textes et Ressources

- Zénith - Lecture partagée - Ensemble A
- Variété de textes informatifs :
 - GB+, niveau 20-21 (textes informatifs)
 - Zap sciences : Série Orange
- Quelle vie de chien (pour la lecture guidée)
- Grammaire Jeunesse - 2^e cycle du primaire
- Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française 4^e à 6^e année
- Recueil de lecture 4^e, 5^e et 6^e année (CFORP)
- Annexes et feuilles reproductibles

Appréciation de rendement et évaluation

- Appréciation de rendement en lecture
 - Trousse ARL (Î.-P.-É., 2008)
 - Diverses représentations graphiques
- Appréciation de rendement en écriture
 - rédaction de textes

4.1 Reconnaître les éléments visuels par l'intermédiaire de divers textes

4.1.1 Les élèves se familiarisent avec certains éléments visuels du texte (le titre, les paragraphes et les illustrations) tout en explorant des *textes descriptifs*.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • survoler le texte • chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte afin de le comprendre • démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens • examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur <p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un court texte dans lequel il annonce le sujet traité et développe les aspects à traiter • rédiger un texte dans lequel chaque paragraphe présente une idée principale, soutenue par des idées secondaires. • préciser son intention de communication et identifier son public • utiliser plusieurs stratégies afin de stimuler les idées • utiliser plusieurs stratégies afin d'organiser les idées • ensemble des r.a.s des sections 10.2 à 10.5 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animer une discussion de classe afin de déterminer les connaissances antérieures des élèves concernant les divers types de textes. • Aider les élèves à catégoriser les textes selon les intentions de l'auteur : <ul style="list-style-type: none"> • Dans les <u>textes littéraires</u>, l'auteur raconte une histoire (textes narratifs) ou joue avec les mots (textes poétiques). • Dans les <u>textes courants</u>, l'auteur écrit un texte pour donner de l'information, une opinion, des explications, des instructions etc. • Expliquer qu'au cours de l'année, l'élève aura l'occasion de traiter ces types de textes et d'apprendre comment ils sont structurés. <p>Démonstration et modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à survoler le texte <i>Le koala</i> (<u>Grammaire Jeunesse</u> - 2^e cycle du primaire, p. 136) • Questionner les élèves sur l'intention de l'auteur : de fournir une description du koala et de ses habitudes de vie. C'est donc un <i>texte descriptif</i>. • Faire état de la présentation du texte : son titre, les paragraphes, l'illustration. • Amener les élèves à repérer l'idée principale de chaque paragraphe. • Modeler comment utiliser une représentation graphique afin d'illustrer le concept de l'idée principale par paragraphe. (Voir F.R. 4.1. - <i>Les idées principales du texte descriptif</i> et Annexe 4A - <i>Corrigé (Le koala)</i>.) <p>Note : Le texte <i>Mercury</i> (Trousse Zénith) est également un bon texte pour le modelage.</p>	<p>Pour la lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • F.R. 4.1 <i>Les idées principales du texte descriptif</i> <p>Pour l'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Échelle d'appréciation pour le texte descriptif 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Grammaire Jeunesse</u> 2^e cycle du primaire, p. 136 • F.R. 4.1 <i>Les idées principales du texte descriptif</i> • <u>Ardoise, Manuel A</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mio la petite Japonaise</i>, p. 44 • <i>Moussa, l'écolier</i> p. 45 • <u>Quelle vie de chien!</u> P. 22-23

4.1 Reconnaître les éléments visuels par l'intermédiaire de divers textes (suite)

4.1.1 - Les textes descriptifs (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Pratique guidée et autonome</p> <ul style="list-style-type: none">• Amener les élèves à explorer d'autres textes descriptifs, d'en retirer les idées principales et de les noter à la F.R. 4.1. Selon les besoins de la classe, certains textes sont suggérés à titre d'information dans la colonne <i>Ressources pédagogiques</i>. <p>La lecture au service de l'écriture</p> <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none">• En situation d'écriture partagée, suite à la lecture de divers textes descriptifs, créer un court texte collectif décrivant une personne, un objet de la classe, un animal de compagnie, etc.• S'arrêter sur l'intention d'écriture;• Animer un remue-méninges afin de stimuler et organiser les idées. Utiliser un organisateur graphique tel celui à la F.R. 4.1;• Rédiger une première ébauche;• Réviser et corriger le texte selon les notions apprises à date. Il est utile pour l'enseignant de préparer une grille de vérification et une échelle d'appréciation. <p>Pratique guidée et autonome</p> <ul style="list-style-type: none">• En situation d'atelier d'écriture, amener les élèves à utiliser leurs connaissances du texte descriptif pour créer de courts textes descriptifs sur un sujet de leur choix.• Selon les besoins des élèves, planifier des mini-leçons pertinentes autant sur le contenu du texte que sur les conventions de la langue écrite.• Inviter les élèves à utiliser la chaise d'auteur afin de partager leurs textes.		

4.1 Reconnaître les éléments visuels par l'intermédiaire de divers textes (suite)

4.1.2 Par le biais de la lecture de *textes explicatifs*, l'élève utilise les connaissances acquises à la section 4.1.1, tout en explorant l'utilité d'autres éléments visuels tels les intertitres, la police, les caractères gras et les capsules.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • survoler le texte • chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte afin de le comprendre • démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens • examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur <p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un court texte dans lequel il annonce le sujet traité et développe les aspects à traiter • rédiger un texte dans lequel chaque paragraphe présente une idée principale, soutenue par des idées secondaires • préciser son intention de communication et identifier son public • utiliser plusieurs stratégies afin de stimuler les idées • utiliser plusieurs stratégies afin d'organiser les idées • ensemble des r.a.s des sections 10.2 à 10.5 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revenir sur les divers types de textes et sur l'intention de l'auteur. Expliquer que certains textes ont pour but d'expliquer un fait ou un phénomène. Est-ce que les élèves peuvent fournir quelques exemples de <i>textes explicatifs</i> qu'ils ont lus? <p>Démonstration et modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeter le texte <i>Mystérieux rêves</i> (Trousse d'appréciation de rendement en lecture) et modeler la stratégie de survol du texte. Faire état des <i>intertitres</i>. Ceux-ci informent le lecteur du contenu du texte et permettent de faire des prédictions. • Faire également état d'autres éléments visuels qui attirent l'attention du lecteur : <i>la police, les couleurs utilisées dans le texte, le caractère gras</i>. • Questionner les élèves quant à l'intention de l'auteur : expliquer quelques phénomènes associés aux rêves. C'est donc un <i>texte explicatif</i>. • Faire une lecture partagée d'une section du texte en ressortant l'idée principale et les détails qui viennent développer l'idée principale. Lorsque possible, en profiter pour expliquer le concept de cause à effet. Ex.: le cauchemar peut être causé par une maladie, le stress....; le bébé ne peut raconter ses rêves car il est trop jeune... etc. <p>Notes : La représentation graphique suggérée pour l'exploitation du texte <i>Mystérieux rêves</i> se trouve à la page 172 du guide de la trousse.</p> <p><i>Les sons des chats</i> (Trousse Zénith) est également un bon texte pour le modelage.</p>	<p>Pour la lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • représentations graphiques selon la structure du texte étudié (voir Étape 4.2) <p>Pour l'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Échelle d'appréciation pour le texte explicatif 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française</u> <ul style="list-style-type: none"> • Texte 7 : <i>Mystérieux rêves</i> (acétate) • <u>Trousse Zénith Ensemble A</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les sons des chats</i> • Suggestions de textes pour la pratique guidée et autonome <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ardoise, Manuel A :</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bien manger</i>, p. 54-57 • <i>Un grand voyage : la digestion</i>, p. 58-60 (Faire remarquer les étiquettes dans ce texte.) • <i>Que faut-il faire quand on s'énerve?</i> p. 66 • <i>Devient-on vraiment vert de jalousie?</i> P. 67 • <i>Est-il normal de pleurer?</i>, p. 68 • <i>Premiers soins</i> p. 85-87

4.1 Reconnaître les éléments visuels par l'intermédiaire de divers textes (suite)

4.1.2 - Les textes explicatifs (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Pratique guidée et autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amener les élèves à explorer le texte <i>Bien manger</i> (<u>Ardoise</u>, Manuel A, p. 54-56). • Souligner la présence d'une <i>capsule</i> d'information supplémentaire écrite en retrait du texte principal. (Voir la capsule <i>Autres aliments</i> à la p. 54). • Vérifier les habiletés des élèves à survoler le texte et à utiliser les éléments visuels du texte pour répondre aux questions de la p. 57 d'<u>Ardoise</u>, Manuel A. • Explorer d'autres textes descriptifs. <p>La lecture au service de l'écriture</p> <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • En situation d'écriture partagée, suite à la lecture de divers textes explicatifs, créer un court texte collectif expliquant un fait, un phénomène etc. <ul style="list-style-type: none"> • S'arrêter sur l'intention d'écriture; • Animer un remue-méninges afin de stimuler et organiser les idées; • Rédiger une première ébauche; • Réviser et corriger le texte selon les notions apprises à date. Il est utile pour l'enseignant de préparer une grille de vérification et une échelle d'appréciation. <p>Pratique guidée et autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • En situation d'atelier d'écriture, amener les élèves à utiliser leurs connaissances du texte explicatif pour créer de courts textes sur un sujet de leur choix. • Selon les besoins des élèves, planifier des mini-leçons pertinentes autant sur le contenu du texte que sur les conventions de la langue écrite. • Inviter les élèves à utiliser la chaise d'auteur afin de partager leurs textes. 		<ul style="list-style-type: none"> • Ardoise, Manuel B <ul style="list-style-type: none"> • <i>La fibre du recyclage</i>, p. 59-60 • <i>De la bouteille en plastique au chandail polaire</i>, p. 68-70 • <i>Le traitement des déchets</i>, p. 71-73 • <i>Des écoliers qui plantaient des arbres</i> p. 81-82 • <i>C'est quoi, l'effet de serre?</i> p. 83-84 • <i>Planète bleue en danger</i> p. 85-87 <p>Pour idées de projets d'écriture, voir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ardoise</u>, Manuel A, p. 52-53 • <u>Ardoise</u>, Manuel B, p. 74

4.1 Reconnaître les éléments visuels par l'intermédiaire de divers textes (suite)

4.1.3 Tout en continuant d'utiliser ceux présentés aux sections précédentes, l'élève continue d'enrichir sa banque de connaissances des éléments visuels. Par le biais de la lecture de *textes prescriptifs*, l'élève reconnaîtra les puces et les étiquettes.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • survoler le texte • chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte afin de le comprendre • démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens • examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur <p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte dans lequel il donne des directives ou explique une procédure simple • préciser son intention de communication et identifier son public • utiliser plusieurs stratégies afin de stimuler les idées • utiliser plusieurs stratégies afin d'organiser les idées • ensemble des r.a.s des sections 10.2 à 10.5 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revenir sur les divers types de textes disponibles au lecteur et sur l'intention de l'auteur. Expliquer que certains textes ont pour but de faire agir le lecteur en proposant une marche à suivre ou une action. Est-ce que les élèves peuvent fournir quelques exemples de <i>textes prescriptifs</i> qu'ils connaissent? <p>Démonstration et modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeter le texte <i>Grasses, les croustilles?</i> (<u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture</u>) et modeler la stratégie de survol du texte. Faire état des éléments visuels présentés lors des sections suivantes : <i>les illustrations</i> et <i>la couleur de la police</i> • Faire également état d'autres éléments visuels qui attirent l'attention du lecteur : <i>les puces</i> qui précèdent les objets nécessaires à l'expérience, <i>l'énumération</i> qui suggère l'ordre des étapes à suivre et <i>les étiquettes</i> qui identifient le contenu des trois verres. • Questionner les élèves quant à l'intention de l'auteur : amener le lecteur à tenter une expérience. C'est donc un <i>texte prescriptif</i>. • Faire une lecture partagée du texte et faire la démonstration de l'expérience en classe. <p>Notes : La représentation graphique suggérée pour l'exploitation du texte <i>Grasses, les croustilles?</i> se trouve à la page 164 du guide d'accompagnement de la trousse.</p>	<p>Pour la lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • représentations graphiques selon la structure du texte étudié (voir Étape 4.2) <p>Pour l'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Échelle d'appréciation pour le texte prescriptif 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française</u> <p>Texte 5: <i>Grasses, les croustilles?</i> (acétate)</p>

4.1 Reconnaître les éléments visuels par l'intermédiaire de divers textes (suite)

4.1.3 - Les textes prescriptifs (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Pratique guidée et autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amener les élèves à explorer le texte <i>Mon signet</i>. (<u>Ardoise</u>, Manuel B, p. 135) • Vérifier les habiletés des élèves à reconnaître les éléments visuels du texte. • Explorer d'autres textes prescriptifs. <p>La lecture au service de l'écriture</p> <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • En situation d'écriture partagée, suite à la lecture de divers textes prescriptifs, créer un court texte collectif expliquant une procédure, un mode d'emploi, etc. Il est utile pour l'enseignant de préparer une grille de vérification et une échelle d'appréciation. • Voir le guide d'utilisation de la <u>Trousse Zénith Lecture partagée</u>, p. 23 pour une suggestion de l'utilisation de l'organisateur graphique <i>Rédiger des directives</i>. <p>Pratique guidée et autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • En situation d'atelier d'écriture, amener les élèves à utiliser leurs connaissances du texte prescriptif pour créer de courts textes sur un sujet de leur choix. • Selon les besoins des élèves, planifier des mini-leçons pertinentes autant sur le contenu du texte que sur les conventions de la langue écrite. • Inviter les élèves à utiliser la chaise d'auteur afin de partager leurs textes. 		<p>Suggestions de textes prescriptifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Trousse Zénith Ensemble A</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Des empreintes de feuilles</i> <p>Pour idées de projets d'écriture, voir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innovations Science, Les ponts

4.1 Reconnaître les éléments visuels par l'intermédiaire de divers textes (suite)

4.1.4 Les élèves explorent des *textes persuasifs*.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • survoler le texte • chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte afin de le comprendre • démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens • examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur <p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions en donne les raisons • préciser son intention de communication et identifier son public • utiliser plusieurs stratégies afin de stimuler les idées • utiliser plusieurs stratégies afin d'organiser les idées • ensemble des r.a.s des sections 10.2 à 10.5 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revenir sur les divers types de textes disponibles au lecteur et sur l'intention de l'auteur. Expliquer que certains textes ont pour but d'exprimer une opinion sur un sujet et offrent des arguments pour convaincre les lecteurs que cette opinion est la bonne. Ce sont donc des <i>textes persuasifs</i> <p>Démonstration et modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeter le texte <i>Spectacle de variétés</i> (Recueil de lecture 4^e, 5^e et 6^e année). Faire une lecture partagée du texte et démontrer comment le texte : <ul style="list-style-type: none"> • présente une opinion (« La classe...prépare un spectacle spectaculaire. Il y en a pour tous les goûts »); • présente des arguments pour supporter l'opinion (« vous vous torderez de rire.... le grand magicien.... et son assistant....vous en feront voir de toutes les couleurs »); • encourage le lecteur à l'action (« Nous vous attendons en grand nombre »). • Questionner les élèves quant à l'intention de l'auteur : amener le lecteur à assister à un spectacle. C'est donc un <i>texte persuasif</i>. • Expliquer qu'il existe plusieurs genres de textes persuasifs tels la lettre d'opinion, les affiches publicitaires, les invitations, etc. 	<p>Pour la lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • représentations graphiques selon la structure du texte étudié (voir Étape 4.2) <p>Pour l'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Échelle d'appréciation pour le texte persuasif 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Recueil de lecture 4^e, 5^e et 6^e année (CFORP)</u> <i>Spectacle de variétés</i>, p. 86

4.1 Reconnaître les éléments visuels par l'intermédiaire de divers textes (suite)

4.1.4 - Les textes persuasifs (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>La lecture au service de l'écriture</p> <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • En situation d'écriture partagée, créer un court texte collectif qui a pour but de convaincre. Démontrer la structure à suivre : <ul style="list-style-type: none"> • un début (exprimer une opinion); • un développement (présenter des arguments); • une conclusion (encourager le lecteur à agir). <p>Il est utile pour l'enseignant de préparer une grille de vérification et une échelle d'appréciation.</p> <p>Note : Si la lecture du roman <u>Sophie lance et compte</u> a été complétée au moment ou l'enseignement du texte persuasif a lieu, une idée d'écriture de texte persuasif pourrait consister en la rédaction d'une note de la part de Sophie à son frère Laurent pour le convaincre de lui prêter son équipement de hockey. (Voir <u>Sophie lance et compte</u>, Chapitre 5).</p> <p>Pratique guidée et autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • En situation d'atelier d'écriture, amener les élèves à utiliser leurs connaissances du texte persuasif pour créer un court texte. • Selon les besoins des élèves, planifier des mini-leçons pertinentes autant sur le contenu du texte que sur les conventions de la langue écrite. • Inviter les élèves à utiliser la chaise d'auteur afin de partager leurs textes. 		<p>Pour idées de projet d'écriture voir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sciences humaines <u>Iles d'ici et d'ailleurs</u> <u>Viens visiter mon Île</u>

4.2 Traiter l'information d'un texte courant (informatif)

En traitant, avec les élèves, les divers types de textes décrits dans la section précédente, il est utile à l'enseignant de comprendre la structure de ceux-ci. Sans surcharger l'élève avec la terminologie qui suit, l'enseignant qui est conscient de la structure des textes traités en classe est plus en mesure d'outiller ses élèves dans la compréhension de lecture de textes informatifs.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens l'ensemble des r.a.s. des sections 8.1 et 8.2 	<p>Les textes courants (textes informatifs) peuvent être classifiés selon six catégories de structures de texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> la structure descriptive Un texte qui correspond à cette structure décrit généralement un seul sujet sous divers aspects. Chacun de ses aspects présente une idée principale suivie de détails qui vient l'appuyer. Ex. : Un texte sur le loup : son habitat, ses habitudes de vie, sa nourriture, ses petits, etc. la structure énumérative Un texte qui correspond à cette structure contient une liste d'éléments concernant un même sujet. Ex. : Un texte sur les différents groupes alimentaires la structure séquentielle Un texte qui correspond à cette structure traite d'un sujet selon un déroulement par étapes ou sous forme de cycle. Ex. : Un texte expliquant le cycle de l'eau. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilisation de diverses représentations graphiques selon la structure du texte étudié 	<ul style="list-style-type: none"> Exemples de diverses représentations graphiques pour traiter les textes : <ul style="list-style-type: none"> à structure descriptive <ul style="list-style-type: none"> <i>L'idée principale et les idées secondaires</i> (Voir Littérature de la 3^e à la 6^e année par M. Trehearne, p. 196 <i>Tableau SVARP</i> (Voir Littérature de la 3^e à la 6^e année par M. Trehearne, p. 406 à structure énumérative <ul style="list-style-type: none"> F.R. 4.2.1 <i>La structure énumérative</i> à structure séquentielle <ul style="list-style-type: none"> <i>Le tableau séquentiel</i> (Voir p. 273 du guide d'accompagnement de la <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française</u>)

4.2 Traiter l'information d'un texte courant (informatif) (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<ul style="list-style-type: none"> • la structure comparative Un texte qui correspond à cette structure compare des objets, des personnes ou des événements en faisant ressortir leurs ressemblances et de leurs différences. Ex. : Un texte qui compare les animaux d'une même espèce. • la structure de « cause à effet » Un texte qui correspond à cette structure fait le lien entre un événement ou un phénomène et ses effets. Ex.: Un texte expliquant les effets des tremblements de terre. • la structure « problème et solution » Un texte qui correspond à cette structure présente un problème (une question) et propose une ou plusieurs solutions. Ex. : Un texte sur les problèmes causés par l'érosion et les solutions pour y remédier. 		<ul style="list-style-type: none"> • à structure comparative <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comparaison - Contraste</i> (Voir pages 279- 280 du guide d'accompagnement de la <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française</u>) • <i>Fiche comparative</i> (Voir Littératie de la 3^e à la 6^e année par M. Trehearne, p. 408) • à structure de « cause à effet » F.R. 4.2.2 <i>La structure de « cause à effet »</i> • à structure « problème et solution » <ul style="list-style-type: none"> • <i>Problème / solution</i> (Voir p. 274 du guide d'accompagnement de la <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française</u>)

4.3 Les outils : La table des matières, l'index, le glossaire, les étiquettes et les dictionnaires

Les élèves se familiarisent avec divers outils qui leur permettent de mieux traiter un texte. Certains de ces outils, tels la table des matières, l'index, le glossaire, les étiquettes, et les diagrammes sont à l'intérieur du texte alors que d'autres, tels les dictionnaires, sont indépendants du texte étudié.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte afin de le comprendre (sources d'information, illustrations, graphiques, titres et sous-titres etc.) examiner les éléments /traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer qu'il existe « un coffre à outils » dans lequel l'élève peut trouver l'outil dont il a besoin pour mieux traiter un texte. La table des matières <ul style="list-style-type: none"> Consulter <u>Ardoise</u>, Manuel A, p. 75-76 pour un aperçu de l'exploitation d'une table des matières. L'index <ul style="list-style-type: none"> Utiliser les index des manuels scolaires pour en démontrer l'utilisation. Le glossaire <ul style="list-style-type: none"> Consulter <i>Les ponts suspendus</i> (<u>Trousse Zénith de lecture partagée</u>, Guide d'enseignement, p. 24). Fournir d'autres exemples de glossaires. Les étiquettes et les diagrammes <ul style="list-style-type: none"> Consulter <i>La puce</i> (<u>Trousse Zénith de lecture partagée</u>, Guide d'enseignement, p. 36) pour un aperçu de l'exploitation des étiquettes (dans ce cas, l'identification des parties du corps de la puce) et des diagrammes (Le cycle de vie de la puce). 	<ul style="list-style-type: none"> Observations 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Ardoise</u>, Manuel A <u>Ardoise</u>, Manuel B, <u>Trousse Zénith de lecture partagée</u> Dictionnaires de classe

4.3 Les outils : La table des matières, l'index, le glossaire, les étiquettes et les dictionnaires (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • solutionner les mots en utilisant une variété de stratégies pour les décoder et en comprendre le sens <p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • consulter une variété de dictionnaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Le dictionnaire <ul style="list-style-type: none"> • Revoir les stratégies utiles pour trouver le sens d'un mot nouveau et expliquer comment le dictionnaire peut servir lorsque ces stratégies ne sont pas efficaces. • Présenter les dictionnaires variés disponibles en classe et animer une discussion sur l'utilisation du dictionnaire pour <ul style="list-style-type: none"> • trouver la signification d'un mot; • vérifier l'orthographe d'un mot; • déterminer le genre d'un nom; • déterminer la classe grammaticale d'un mot. • Déterminer les besoins des élèves et enseigner les habiletés de recherche au dictionnaire : <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ardoise, Manuel A, p. 61-62</u> : <ul style="list-style-type: none"> • le classement alphabétique; • les mots repères; • <u>Ardoise, Manuel B, p. 61-62</u> <ul style="list-style-type: none"> • la signification des mots selon le contexte (Définition 1, Définition 2); • les familles de mots; • les abréviations. 		

Les idées principales du texte descriptif

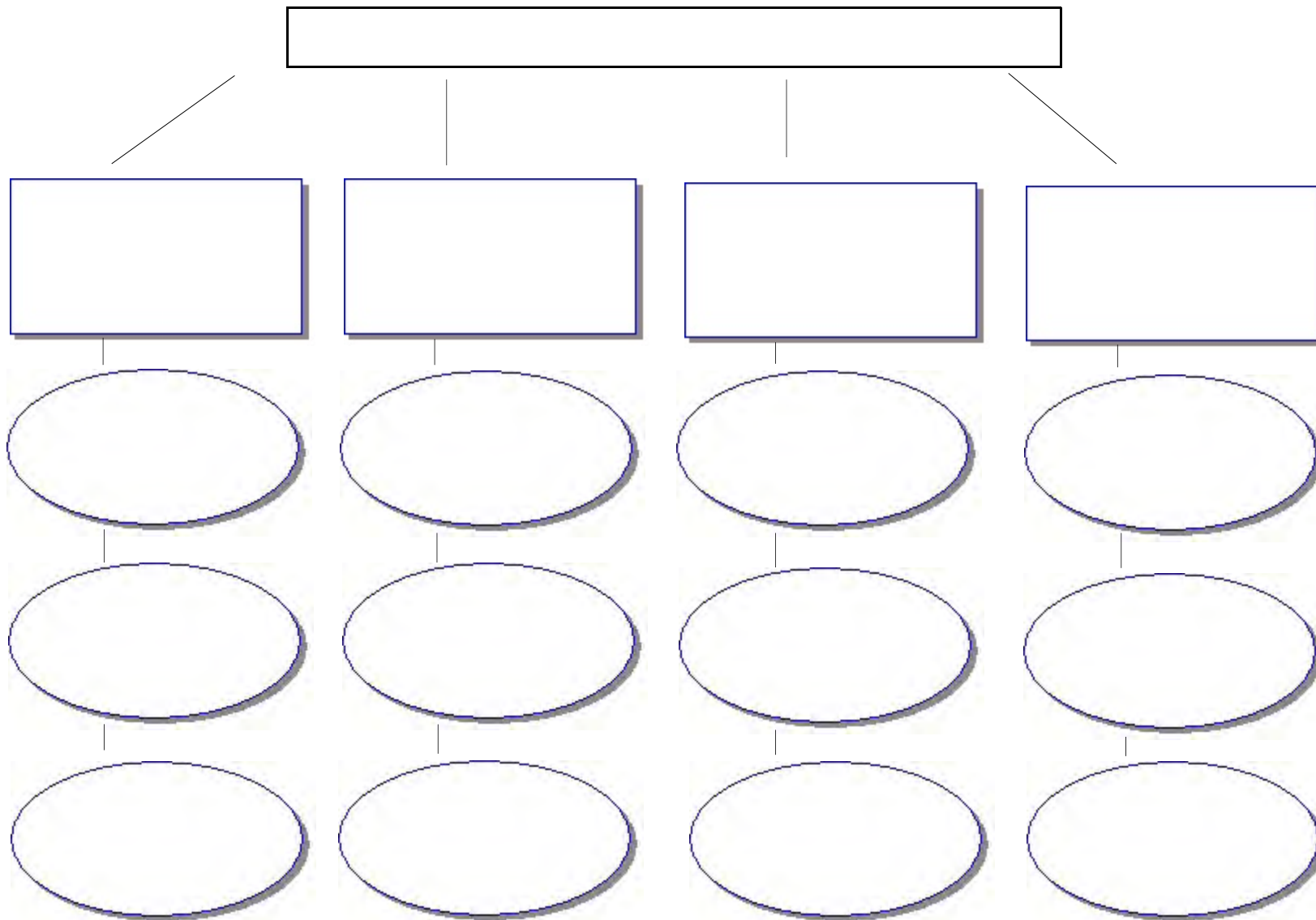
Titre :		
Paragraphe	Idée principale	Détails qui développent l'idée
1 ^{er} paragraphe		
2 ^e paragraphe		
3 ^e paragraphe		
4 ^e paragraphe		

Les idées principales du texte descriptif

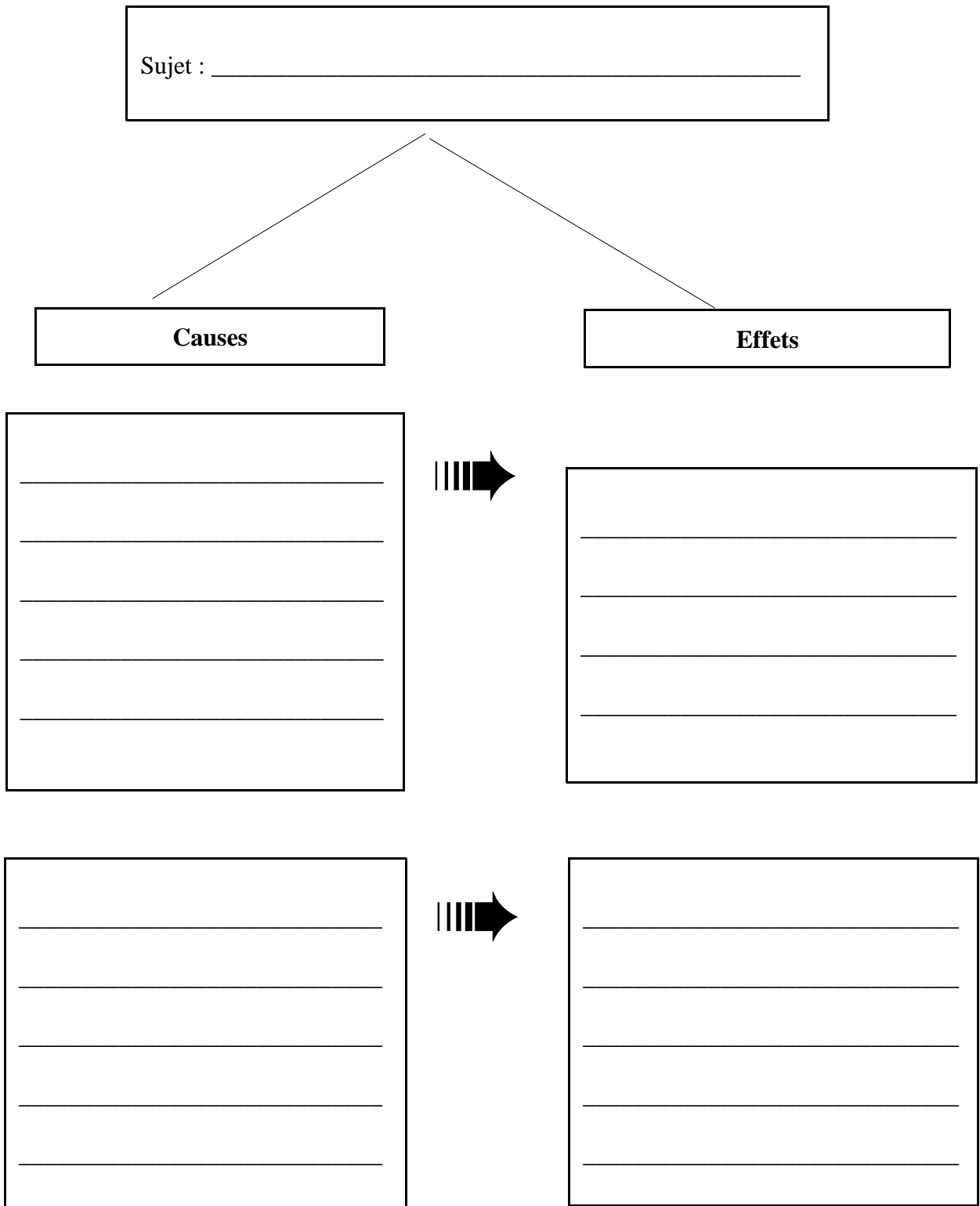
(Le koala (Grammaire Jeunesse, p. 136))

Titre :		
Paragraphe	Idée principale	Détails qui développent l'idée
1 ^{er} paragraphe	Description physique	<ul style="list-style-type: none"> • 60 à 85 cm • pelage gris, doux et épais
2 ^e paragraphe	Habitudes de vie	<ul style="list-style-type: none"> • vit dans les arbres • dort dans les arbres
3 ^e paragraphe	La nourriture du koala	<ul style="list-style-type: none"> • feuilles d'eucalyptus • ne boit pas
4 ^e paragraphe	Les bébés koala	<ul style="list-style-type: none"> • un petit par an • gros comme un abeille à la naissance • six mois dans la poche de sa maman • un an sur le dos de sa maman

La structure énumérative



La structure de « cause à effet »



Vue d'ensemble de l'unité (4^e année)

Unité 5 : Étude d'auteur : Gilles Tibo

Contexte

L'unité 5 du plan d'études en 4^e année de français en immersion consiste en une étude de l'auteur Gilles Tibo. Par l'entremise de cette étude, les élèves de 4^e année auront l'occasion d'examiner quelques textes biographiques à propos de l'auteur, d'exploiter le premier roman de la série Noémie : Le secret de Madame Lumbago et de faire la lecture de quelques autres de ses romans et de ses albums dans un contexte de cercles littéraires.

L'exploitation du roman de classe Le secret de Madame Lumbago permettra à l'enseignant de présenter les personnages principaux et secondaires, de soulever des discussions au sujet des leurs situations et d'inciter la réflexion des élèves envers ce premier roman de la série. Ainsi, l'élève qui le désire sera plus en mesure d'attaquer les autres romans de la série qui sont à sa disposition.

Étapes

5.1 Introduction : Une courte biographie de Gilles Tibo

5.2 L'œuvre de Gilles Tibo

- Roman de classe : Le secret de Madame Lumbago
- Les cercles littéraires

Textes et Ressources

- Trousse Gilles Tibo
- Internet
 - http://www.banq.qc.ca/portail_jeunes/village_suggestions/personnalites/gilles_tibo/bio_g_tibo.jsp
 - www.editionsmichelquintin.ca/bioIllustrateur.php?ID_illustrateur=20
 - www.quebec-amerique.com/00_AUTEUR/HTML_0/10.html
 - www.radio-canada.ca/jeunesse/explorateur/livres/index.asp?no_contenu=7537
- Annexe et feuilles reproductibles

Appréciation de rendement et évaluation

- Observation des élèves en situation des cercles littéraires
- Auto-évaluation et évaluation par les pairs

5.1 Introduction : Une courte biographie de Gilles Tibo

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens repérer, sélectionner, classer et vérifier l'exactitude de l'information dans un court texte <p>Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrer une ouverture d'esprit envers divers textes d'expression française identifier des auteurs francophones favoris ou célèbres 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer que la classe va débiter une étude d'auteur et qu'en se faisant, les élèves auront l'occasion de lire et d'apprécier plusieurs livres du même auteur : Gilles Tibo. <p>Remue-méninges</p> <ul style="list-style-type: none"> Activer ses connaissances antérieures : Avons-nous déjà entendu parlé de Gilles Tibo? Est-ce qu'on a déjà vu ses œuvres, à la bibliothèque ou ailleurs? Introduire le concept du texte biographique. Qu'est-ce que cela signifie? Quel genre d'information est-ce que l'on retrouve dans un texte biographique? En dresser une liste selon les réponses des élèves. <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> Afficher un texte biographique sur Gilles Tibo (Voir suggestion dans la colonne des ressources pédagogiques). Faire la lecture du texte à haute voix et faire les rapprochements entre les éléments soulevés par les élèves et notés lors du remue-méninges et les informations retrouvées dans le texte. <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> Amener les élèves à faire la lecture de deux courts textes biographiques. (Voir références à la F.R. 5.1.) <p>Activités de prolongement</p> <ul style="list-style-type: none"> Suite à la lecture, amener les élèves à lire le texte à la F.R. 5.1 et y trouver les dix erreurs. (Voir Annexe 5A pour le corrigé de la F.R. 5.1.) Afficher une ligne du temps débutant avec la naissance de l'auteur. Certains événements de sa vie mentionnés dans les textes biographiques ainsi que les années de publication des livres qui seront étudiés en classe pourront y figurer. 	<ul style="list-style-type: none"> F.R. 5.1 <i>Une biographie de Gilles Tibo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Suggestion de texte pour modelage : http://www.banq.qc.ca/portail_jeunes/village_suggestions/personnalites/gilles_tibo/bio_g_tibo.jsp F.R. 5.1 <i>Une biographie de Gilles Tibo</i>

5.2 L'œuvre de Gilles Tibo

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes à son niveau scolaire de plusieurs moyens dégager les actions et les caractéristiques des personnages utiliser ses connaissances antérieures et son expérience personnelle pour interpréter et réagir au texte en faisant des liens avec soi, le monde et d'autres textes énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations réagir au comportement des personnages (démontrer une compréhension des personnages, inférer leurs sentiments, leurs motivations) dégager des ressemblances et des différences entre des personnages, des lieux, des événements...réels ou imaginaires simples ensemble des r.a.s. de la section 8 	<p>Lecture des livres de Gilles Tibo</p> <p>A. Roman de classe : <u>Le secret de Madame Lumbago</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Vu la longueur du roman et du degré de difficulté de certains passages, varier les situations de lecture. Dépendant de la composition de la classe et des besoins des élèves, l'enseignant pourra <ul style="list-style-type: none"> lire certains passages à haute voix; exploiter certaines sections en situation de lecture partagée pour le modelage de stratégies; placer les élèves en situation de lecture indépendante dans les passages qui le permettent. Planifier des conversations et des discussions selon les trois types de réflexion : les réflexions de base pour lire le texte, les réflexions au-delà du texte, et les réflexions au sujet du texte. Visiter le site web de Radio-Canada pour une entrevue vidéo avec l'auteur. (Voir l'adresse à la première page de l'unité dans la section <i>Textes et Ressources</i>.) 	<ul style="list-style-type: none"> Observation des élèves en situation de cercles littéraires F.R. 5.2.8 <i>Rapport de préparation et de participation dans le cercle littéraire</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Le secret de Madame Lumbago</u> Trousse de Gilles Tibo F.R. 5.2.1 <i>Responsable de la discussion</i> F.R. 5.2.2 <i>Responsable des beaux passages illustrés</i> F.R. 5.2.3 <i>Responsable des liens</i> F.R. 5.2.4 <i>Responsable des personnages</i> F.R. 5.2.5 <i>Responsable du résumé</i> F.R. 5.2.6 <i>Responsable du vocabulaire</i> F.R. 5.2.8 <i>Rapport de préparation et de participation dans le cercle littéraire</i>

5.2 L'œuvre de Gilles Tibo (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> • démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens • faire de courtes présentations orales • ensemble des r.a.s. de la section 5.2 • utiliser une variété de stratégies pour présenter des idées et / ou de l'information 	<p>B. Les cercles littéraires (Voir p. 79 du présent document.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choisir quelques rôles parmi les six qui sont expliqués en annexe. • Expliquer les responsabilités, les attentes associées à chacun des rôles, les échéanciers, etc. Prendre le temps de bien modeler chacun des rôle et expliquer l'utilisation des feuilles de route. (F.R. 5.2.7) • Expliquer la F.R. 5.2.8 <i>Rapport de préparation et de participation dans le cercle littéraire</i> pour l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. • Diviser la classe en groupes de lecture et distribuer les livres choisis pour chaque groupe. • Circuler lors des rencontres de cercles littéraires, offrir le support nécessaire, observer et prendre des notes lors des présentation orales. 		

Une biographie de Gilles Tibo

Nom : _____

1. Visite les sites Web et lis attentivement l'information concernant l'auteur Gilles Tibo.
 - www.editionsmichelquintin.ca/bioIllustrateur.php?ID_illustrateur=20
 - www.quebec-amerique.com/00_AUTEUR/HTML_0/10.html
- 2.. Lis ensuite la courte biographie qui suit. **L'information qu'elle te donne contient 10 erreurs.** Souligne-les.

Gilles Tibo



Gilles Tibo

Gilles Tibo est né le 18 juillet 1971 à Nicolet, une petite ville qui se trouve à 150 kms de Summerside. Quand il avait dix ans, ses parents ont déménagé à Montréal.

Déjà, il aimait dessiner et il passait beaucoup de temps dans l'atelier de fortune installé dans le grenier de la maison.

Gilles Tibo aime aussi la natation et fait de la compétition de 14 à 18 ans

Il commence à publier ses dessins à l'âge de 16 ans. Quand il a 20 ans, il quitte l'école pour faire ce qu'il aime le plus : dessiner. Il fait de la bande dessinée, du dessin humoristique, du graphisme, des pochettes de disques, des pages couvertures de livres...

C'est en 1876 qu'il découvre l'illustration de livres pour enfants. C'est alors qu'il arrête toute autre forme d'art et passe son temps à travailler la littérature jeunesse.

Même s'il est reconnu comme illustrateur, Gilles Tibo est maintenant un auteur jeunesse. Il a gagné le prix du Gouverneur général pour *Noémie - Le Secret du Petit Géant*.

Une biographie de Gilles Tibo (corrigé)

Nom : _____

1. Visite les sites Web et lis attentivement l'information concernant l'auteur Gilles Tibo.
 - www.editionsmichelquintin.ca/bioIllustrateur.php?ID_illustrateur=20
 - www.quebec-amerique.com/00_AUTEUR/HTML_0/10.html
- 2.. Lis ensuite la courte biographie qui suit. **L'information qu'elle te donne contient 10 erreurs.** Souligne-les.

Gilles Tibo



Gilles Tibo

*(Cette photo est de l'auteure
Danielle Simard)*

Gilles Tibo est né le 18 juillet 1971 (*1951*) à Nicolet, une petite ville qui se trouve à 150 kms de Summerside (*Montréal*). Quand il avait dix (*trois*) ans, ses parents ont déménagé à Montréal (*Longueuil*).

Déjà, il aimait dessiner et il passait beaucoup de temps dans l'atelier de fortune installé dans le grenier (*le sous-sol*) de la maison.

Gilles Tibo aime aussi la natation (*le cyclisme*) et fait de la compétition de 14 à 18 ans.

Il commence à publier ses dessins à l'âge de 16 ans. Quand il a 20 ans (*19 ans*), il quitte l'école pour faire ce qu'il aime le plus : dessiner. Il fait de la bande dessinée, du dessin humoristique, du graphisme, des pochettes de disques, des pages couvertures de livres...

C'est en 1876 (*1976*) qu'il découvre l'illustration de livres pour enfants. C'est alors qu'il arrête toute autre forme d'art et passe son temps à travailler la littérature jeunesse.

Même s'il est reconnu comme illustrateur, Gilles Tibo est maintenant un auteur jeunesse. Il a gagné le prix du Gouverneur général pour Noémie - Le Secret du Petit Géant. (*Noémie - Le Secret de Madame Lumbago*)

Nom: _____ Livre: _____

Date: _____ Pages à lire: _____ à _____

Le responsable de la discussion

Ton travail :

Tu dois préparer une liste de questions qui aideront ton groupe à réfléchir et à discuter.

Tu dois aussi noter tes réponses à tes propres questions. Ton rôle est d'aider les autres à parler de ce qui est important dans le livre et donner leurs réactions. Tes questions ne devraient donc pas être au sujet de détails dans l'histoire mais plutôt des questions qui vont aller chercher les opinions des membres de ton groupe.

Lorsque tu rencontres les membres de ton groupe :

Présente tes questions au groupe et invite leurs réponses. Lorsque chacun a eu l'occasion de parler, partage tes réponses avec le groupe.

Question 1 : _____

Ma réponse : _____

Question 2 : _____

Ma réponse : _____

Question 3 : _____

Ma réponse : _____

Nom: _____ Livre: _____

Date: _____ Pages à lire: _____ à _____

Le responsable des beaux passages illustrés

Ton travail : Choisis un passage intéressant, drôle ou important parmi les pages à lire. Écris la page et le paragraphe du passage. Demande à un ou des amis du groupe s'ils pourraient lire ce passage lors de votre prochaine rencontre. Explique en phrases complètes pourquoi tu as choisi ce passage et illustre-le dans le rectangle au bas de la page.

Lorsque tu rencontres les membres de ton groupe : Demande au groupe de trouver ton passage et invite ton (tes) ami(s) à le lire à haute voix. Explique pourquoi tu as choisi ce passage, partage et explique ton illustration.

- Mon paragraphe est à la page _____ et commence au _____ paragraphe.
- Le(s) membre(s) du groupe à qui j'ai demandé de lire le passage à haute voix sont: _____
- J'ai choisi ce passage parce que _____

Nom: _____ Livre: _____

Date: _____ Pages à lire: _____ à _____

Le responsable des liens

Ton travail : Trouve des événements du texte qui te font penser à des événements de ta propre vie, du monde qui t'entoure ou d'autres textes que tu as lus. Décris ces liens en détail. Il n'y a pas de mauvaises réponses, seulement des liens qui vont intéresser le reste du groupe quand tu vas les partager.

Lorsque tu rencontres ton groupe : Décris l'événement du texte et explique le lien que tu en as fait. Demande aux autres membres du groupe de partager les liens qu'ils ont faits lors de leur lecture.

Événement du texte	Cela me fait penser à...
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Événement du texte	Cela me fait penser à...
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

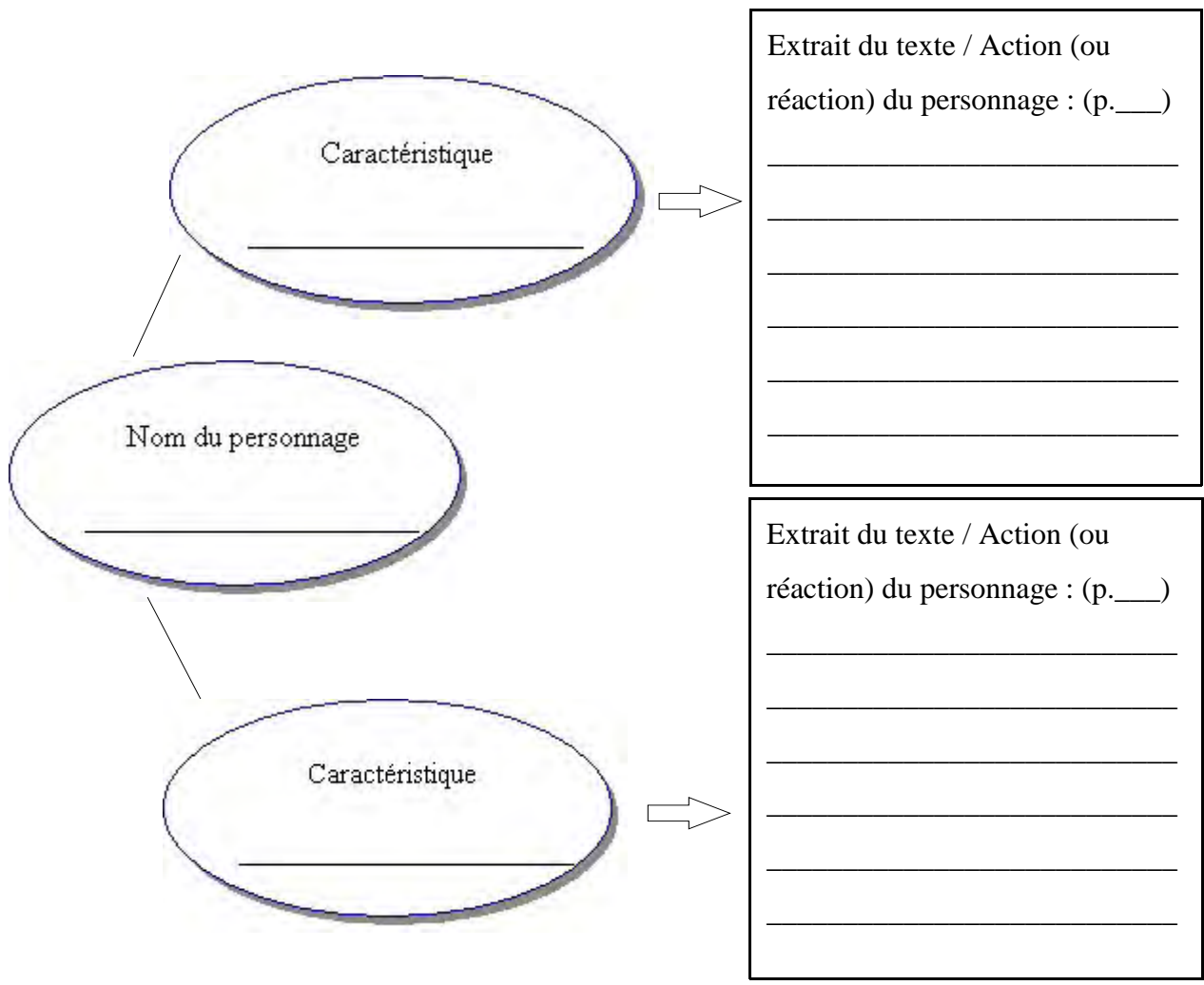
Nom: _____ Livre: _____

Date: _____ Pages à lire: _____ à _____

Le responsable des personnages

Ton travail : Dans les pages que tu as lues jusqu'à maintenant, choisis un personnage de l'histoire. Examine les actions de ce personnage et, d'après ces actions, écris quelques caractéristiques qui vont décrire la personnalité de ce personnage. Écris aussi la phrase du texte qui t'a permis de penser à chaque caractéristique ou décris l'action ou la réaction du personnage qui prouve ce que tu dis.

Lorsque tu rencontres les membres de ton groupe : Indique quel personnage tu as choisi et donne deux caractéristiques de sa personnalité. Explique au groupe quelle section du texte t'a permis d'inférer ces traits de personnalité. Invite ensuite les autres à partager leurs opinions du personnage.



La banque de mots suivante t'aidera à bien exprimer ta pensée

actif / active	doué / douée	modeste
affectueux / affectueuse	doux / douce	organisé / organisée
agressif / agressive	drôle	patient / patiente
ambitieux / ambitieuse	égoïste	perfectionniste
amical / amicale	énergique	persuasif / persuasive
aventureux / aventureuse	enjoué / enjouée	poli / polie
calme	enthousiaste	prudent / prudente
charmant / charmante	exigeant / exigeante	réfléchi / réfléchie
compréhensif /	extraverti / extravertie	respectueux / respectueuse
compréhensive	fiable	responsable
confiant / confiante	fort / forte	sage
conscientieux /	généreux / généreuse	sérieux / sérieuse
conscientieuse	gentil / gentille	serviable
coopératif / coopérative	imaginatif / imaginative	sociable
courageux / courageuse	indépendant / indépendante	tendre
curieux / curieuse	intelligent / intelligente	timide
débrouillard / débrouillarde	juste	tranquille
déterminé / déterminée	loyal / loyale	travailleur / travailleuse
discipliné / disciplinée	méchant / méchante	

Nom: _____

Livre: _____

Date: _____

Pages à lire: _____ à _____

Le responsable du vocabulaire

Ton travail :

Trouve des mots (ou des expressions) nouveaux ou intéressants. Écris le numéro de la page où tu as trouvé ce mot ou cette expression.

Écris une définition du mot ou de l'expression.

Lorsque tu rencontres les membres de ton groupe :

Indique où tu as trouvé le mot ou l'expression dans le livre et demande à chaque personne du groupe de prédire une définition. Quand chacun a partagé sa définition, donne la tienne et explique comment tu as solutionné ce mot ou cette expression.

Mot (ou expression) #1 _____ Page _____

Définition : _____

Comment j'ai solutionné ce mot: _____

Mot (ou expression) #2 _____ Page _____

Définition : _____

Comment j'ai solutionné ce mot: _____

Mot (ou expression) #3 _____ Page _____

Définition : _____

Comment j'ai solutionné ce mot: _____

Les feuilles de route

Le responsable du vocabulaire	
Tu te présentes.	« Bonjour. Aujourd’hui, c’est moi le responsable du vocabulaire. »
Tu présentes tes mots ou tes expressions.	« Mon premier mot (ma première expression) se trouve à la page (...), au (...) paragraphe. » « Je vais vous lire la phrase pour vous aider à mieux comprendre le mot (l’expression). Écoutez bien et essayer de solutionner le mot (l’expression). Voici la phrase : (...) »
Tu invites les idées des membres de ton groupe.	« Maintenant, je vous demande de prédire une définition. N’oubliez pas que c’est très important d’écouter et de regarder la personne qui partage. » « (_____), que penses-tu le mot (l’expression) veut dire? » (Tu répètes pour inviter chaque membre du groupe.)
Tu remercies les membres de ton groupe et tu donnes ta définition du mot (de l’expression).	« Merci. Vous avez inféré de bonnes définitions. Moi, j’ai solutionné ce mot (cette expression) de cette façon : (...). La vraie définition du mot est (...). »
Tu répètes les trois étapes précédentes avec les autres mots de ta feuille de rôle.	

Le responsable du résumé	
Tu te présentes et tu expliques ta tâche.	« Bonjour. Aujourd’hui, c’est moi le responsable du résumé. Je vous demande de bien écouter pendant que je vous lis mon résumé: (...). »
Tu invites les commentaires.	« Est-ce qu’il y a des détails que j’ai négligé de mentionner? »
Tu remercies la personne qui a parlé et tu invites la discussion.	« Merci (...), est-ce qu’il y a d’autres commentaires?
Tu remercies les membres de ton groupe.	« Merci d’avoir bien écouté mon résumé. »

Le responsable des liens	
Tu te présentes.	« Bonjour. Aujourd’hui, c’est moi le responsable des liens. »
Tu décris un événement du texte et tu présentes le lien que tu as fait.	« Dans le texte, il y a (...). Lorsque j’ai lu cela, ça m’a fait penser à (...). »
Tu invites les membres de ton groupe à partager des liens.	« Maintenant, chacun va prendre son tour pour partager un événement du texte qui a déclenché un lien. (...), quel lien as-tu fait avec le texte? »
Tu remercies les membres de ton groupe.	« Je vous remercie d’avoir partagé vos liens. Cela a approfondi ma compréhension. »

Le responsable de la discussion	
Tu te présentes et tu présentes la tâche.	«Bonjour. Aujourd`hui, c`est moi le responsable de la discussion. Nous allons tous bien écouter et si vous avez de la difficulté à trouver une réponse, je vais essayer de vous aider. »
Tu donnes ta première question et tu invites quelqu`un du groupe à répondre.	« Ma première question pour vous est (...) « (...), qu`est-ce que tu crois?
Après sa réponse, tu le remercies et tu invite une deuxième personne à répondre.	« Merci de tes réflexions (...). Et toi (...), qu`est-ce que tu crois? (Tu répètes les deux dernières étapes afin d`inclure chaque membre du groupe.)
Tu offres ta réponse à la question.	« Ma réponse à la question est (...). » (Tu répètes les trois dernières étapes avec ta deuxième question.)
Tu remercies les membres de ton groupe.	« Je vous remercie d`avoir partagé vos liens. Cela a approfondi ma compréhension. »

Le responsable des personnages	
Tu te présentes et tu présentes la tâche.	« Bonjour. Aujourd’hui, c’est moi le responsable des personnages. »
Tu présentes ton personnage.	« J’ai choisi de vous présenter le personnage de (...). »
Tu identifies une caractéristique de ton personnage.	« Je crois que ce personnage est (...). »
Tu justifies ton travail en lisant un passage aux membres du groupe.	« S’il vous plaît, tournez à la page (...) et trouvez le (...)paragraphe. » (Lis le passage à haute voix.)
Tu expliques ton choix.	« Ce passage m’a permis d’inférer que (...) est (...). »
Tu invites les inférences des membres de ton groupe.	« Je veux savoir ce que vous avez inféré à propos de la personnalité de (...). (...), va partager en premier et chacun aura son tour. N’oubliez pas d’expliquer vos raisons. » (Tu invites chaque membre du groupe à s’exprimer.)
Tu remercies les membres du groupe	« Merci tout le monde de m’avoir aidé à mieux comprendre (...). »

Le responsable des beaux passages illustrés	
Tu te présentes.	« Bonjour. Aujourd’hui, c’est moi le responsable des beaux passages illustrés. »
Tu invites un lecteur. (Assure -toi de lui avoir demandé à l’avance.)	« Je vous invite de tourner à la page (...) au (...) paragraphe. J’aimerais que (...) lise ce passage à haute voix. »
Tu remercies ton lecteur et tu expliques ton choix.	« Merci (...) d’avoir lu ceci pour nous. J’ai choisi ce paragraphe parce que (...) ».
Tu présentes ton illustration.	« Voici mon illustration. J’ai décidé d’illustrer ce passage de cette façon parce que (...). »
Tu remercies les membres de ton groupe.	« Merci à tout le monde! »

**Rapport de préparation et de participation
dans le cercle littéraire**

F.R. 5.2.8

Nom : _____ Roman : _____

Les membres du groupe : _____

Date: _____										
Responsabilités	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
a apporté son livre à la rencontre										
avait lu le passage										
avait préparé son travail										
a participé à la discussion										
a écouté les autres avec respect										

Date: _____										
Responsabilités	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
a apporté son livre à la rencontre										
avait lu le passage										
avait préparé son travail										
a participé à la discussion										
a écouté les autres avec respect										

Date: _____										
Responsabilités	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
a apporté son livre à la rencontre										
avait lu le passage										
avait préparé son travail										
a participé à la discussion										
a écouté les autres avec respect										

Vue d'ensemble de l'unité (4^e année)

Unité 6 : Le conte

Contexte

L'unité 6 du plan d'études consiste en une exploration du conte traditionnel et du conte réinventé. Dans le cadre du conte traditionnel, l'accent sera placé sur le conte d'animaux et le conte merveilleux. Le conte réinventé, de sa part, est inspiré des contes traditionnels. Son auteur l'a transformé ou réinventé à sa manière.

Par l'étude des contes traditionnels et réinventés, l'élève aura l'occasion d'appliquer sa compréhension du schéma du récit en cinq temps et de se familiariser avec la terminologie qui s'y associe. De plus, l'élève sera invité à réfléchir lors de l'écoute de contes réinventés selon les trois types de réflexion. Finalement, il produira un court texte persuasif associé à un des contes lus.

L'unité se termine par un projet d'écriture qui sera centré sur le développement de nouvelles péripéties vécues par les personnages d'un conte traditionnel moins connu des élèves.

L'unité devrait être complétée en 4 semaines environ.

Étapes

- 6.1 Lecture et exploration de contes traditionnels
- 6.2 Théâtre des lecteurs
- 6.3 Les contes ré-inventés
- 6.4 Variations sur un conte : De nouvelles péripéties

Textes et Ressources

- Grammaire Jeunesse - 2^e cycle du primaire
- Divers livres de la collection *Contes et théâtre*
- Trousse de contes Les petits cailloux
- Contes réinventés
 - La vérité sur l'affaire des trois petits cochons
 - Le château Croque Maniaque

Appréciation de rendement et évaluation

- Observation des trois types de réflexion chez les élèves
- Production écrite des élèves

6.1 Lecture et exploration de contes traditionnels

L'élève comprend la classification des contes en deux catégories et prend conscience du schéma du récit en cinq temps. Il a également l'occasion d'entendre la lecture de divers contes et de participer à des discussions.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> • ensemble des r.a.s des sections 3.1, 3.2 et 3.3 • ensemble des r.a.s des sections 4.1 • soutenir son écoute • traiter l'information entendue • s'exprimer en créant des phrases à l'aide du vocabulaire et des structures de phrases apprises en classe <p>l'ensemble des r.a.s. de la section 5.2</p>	<p>Au préalable</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se procurer à la bibliothèque de l'école, une variété de contes traditionnels. <p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer que les contes existent depuis toujours et font partie de la tradition orale c'est-à-dire qu'ils ont été racontés de génération à génération. Certains auteurs tels Charles Perrault (auteur français, 1628-1703), les frères Grimm (auteurs allemands : Jacob, 1785-1863 et Wilhem, 1786-1859) ainsi qu'Andersen (auteur danois, 1805-1875) ont transcrit beaucoup de ces contes. • Expliquer qu'il existe plusieurs catégories de contes et que deux catégories seront examinées de plus près au courant de l'unité : <ul style="list-style-type: none"> • les contes d'animaux où les personnages sont des animaux domestiques ou sauvages qui sont doués de la parole. Ils se comportent comme des humains bien qu'ils conservent certaines caractéristiques de leur animalité : <ul style="list-style-type: none"> • Les trois petits cochons • La petite poule rousse • Les musiciens de Brême, etc. • les contes merveilleux qui comportent des éléments surnaturels et qui mettent en vedette des sorcières, des ogres, des géants, etc. : <ul style="list-style-type: none"> • Blanche-Neige • La Belle au Bois Dormant • Cendrillon, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • observations et prise de notes sur la participation des élèves aux discussions 	<ul style="list-style-type: none"> • Divers contes et albums de contes de la bibliothèque scolaire • <u>Grammaire Jeunesse</u> - 2e cycle du primaire, p. 139 • F.R. 6.1 <i>Le schéma du récit</i>

6.1 Lecture et exploration de contes traditionnels (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<ul style="list-style-type: none"> • Faire un inventaire des contes connus des élèves de la classe et les classer selon la catégorie dans laquelle ils appartiennent : des contes d'animaux ou des contes merveilleux. • En prévision de l'activité qui suit, faire la lecture à haute voix d'un conte au choix qui exemplifie bien le schéma du récit en cinq temps. (Éviter <u>Les trois petits cochons</u> car il sera exploité à 6.3.) <p>Le schéma du récit en cinq temps</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voir avec les élèves l'explication du schéma du récit en cinq temps (Voir <u>Grammaire Jeunesse</u> - 2^e cycle du primaire, p. 139) et faire le lien avec le conte qui vient d'être lu à haute voix. (Faire remarquer aux élèves, que dans le cas des contes, à la <i>situation de départ</i>, le temps et le lieu est souvent indéterminé.) • Bien discuter de chacun des cinq temps du schéma en relation avec le conte lu. Suite à cet échange oral, amener les élèves à compléter la F.R. 6.1 <i>Le schéma du récit</i>. <p>Lecture à haute voix d'autres contes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire la lecture, tout au long de l'unité, de plusieurs contes. Selon la nature du conte lu, mener des discussions au sujet : <ul style="list-style-type: none"> • la correspondance des événements du texte avec les cinq temps du schéma; • la séquence des péripéties dans le conte lu; • des différences et des ressemblances entre deux versions du même conte, de la version préférée ainsi que les raisons pour le choix; • de la description des personnages; 		

6.1 Lecture et exploration de contes traditionnels (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<ul style="list-style-type: none">• des stéréotypes véhiculés : les caractéristiques des rôles traditionnels de l'homme et de la femme, comment l'héroïsme et l'impuissance sont démontrés dans le conte, etc.;• des formules typiques aux contes : « Il était une fois... » ou des formules qui reviennent à l'intérieur d'un même conte,. Ex. : « Tire la chevillette et la bobinette cherra...»;• la morale du conte (s'il y en a une);• du traitement des contes par les studios Disney.		

6.2 Théâtre des lecteurs

Les élèves sont groupés et participent à une activité de théâtre des lecteurs.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire en groupe la lecture d'un texte connu 	<p>Au préalable</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choisir quelques titres de la collection <i>Contes et théâtre</i> et diviser la classe en petits groupes pour correspondre aux nombres de lecteurs nécessaires pour mener à bien la lecture d'un conte sous forme de théâtre de lecteurs. <p>Le théâtre des lecteurs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter des éléments prosodiques nécessaires à une lecture expressive : l'intonation, le débit, le rythme, le volume de la voix, l'articulation. À l'aide d'exemple et de contre-exemples, démontrer l'importance de ces éléments. • Discuter des attentes concernant le travail de groupe. Accorder le temps nécessaire à la pratique de la lecture du texte et offrir le support nécessaire. • Formuler avec les élèves une échelle d'appréciation pour le théâtre des lecteurs. (Voir Annexe 6A pour exemple.) • Prévoir l'utilisation d'accessoires quelconques, ex : marionnettes, etc. • Prévoir un court spectacle de théâtre de lecteurs. Amener les élèves à écrire les invitations à distribuer aux autres classes, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Échelle d'appréciation pour le théâtre des lecteurs (Voir Annexe 6A pour exemple) 	<ul style="list-style-type: none"> • Divers textes de la collection <i>Contes et théâtre</i>

6.3 Les contes réinventés

L'accent est placé sur la communication orale. Les élèves écoutent des contes réinventés et participent à des discussions de groupe qui ont pour but de stimuler leur processus de réflexion face à un texte lu.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens (rappels, discussions, réponses orales) dégager les actions et les caractéristiques des personnages utiliser ses connaissances antérieures et son expérience personnelle pour interpréter et réagir au texte en faisant des liens avec soi, le monde et d'autres textes énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations distinguer le réel de l'imaginaire orienter son comportement vers l'écoute activer ses connaissances antérieures faire des prédictions sur le contenu du texte soutenir son écoute traiter l'information entendue (durant l'écoute, faire des liens et des prédictions, se questionner, faire des inférences, solutionner des mots, etc.) vérifier sa compréhension et agir en conséquence 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves s'ils connaissent la signification du mot « inventer ». Qu'arrive-t-il au mot si on ajoute le préfixe « ré » pour faire le nouveau mot « réinventer ». Faire le lien avec le <i>conte réinventé</i>. Connaissent-ils de tels contes? Peuvent-ils en nommer et en donner un aperçu de la trame de l'histoire? Animer une discussion au sujet des différentes façons de réinventer un conte. Il pourrait s'agir que : l'histoire est racontée d'un différent point de vue; <ul style="list-style-type: none"> les personnages d'un conte vivent une aventure différente; les rôles sont renversés; de nouveaux personnages vivent une aventure similaires à celles de personnage d'un conte traditionnel; l'histoire se continue, etc. <p>La lecture de contes réinventés</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire la lecture à haute voix de <u>Hänsel et Gretel</u> et discuter du récit et de sa structure : Quelle est la situation de départ, l'élément déclencheur, etc. Il est important que les élèves aient une bonne compréhension du conte et des péripéties que vivent les personnages afin de pouvoir comparer avec le conte réinventé correspondant : <u>Le château Croque Maniaque</u> Faire la lecture du conte <u>Le château Croque Maniaque</u>. Voir Annexe 6B <i>Pistes d'exploitation d'un conte réinventé : Le château Croque Maniaque</i> et amener les élèves à réfléchir et à discuter du conte selon les trois types de réflexion. 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre note de l'intérêt et du comportement des élèves ainsi que leur participation aux discussions Production écrite : le texte persuasif 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Hänsel et Gretel</u> <u>Le château Croque Maniaque</u> par Johanne Gagné <u>Les trois petits cochons</u> <u>La vérité sur l'affaire des trois petits cochons</u> Annexe 6B <i>Pistes d'exploitation d'un conte réinventé : Le château Croque Maniaque</i> Annexe 6C <i>Pistes d'exploitation d'un conte réinventé : La vérité sur l'affaire des trois petits cochons</i>

6.3 Les contes réinventés (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale (suite)</p> <ul style="list-style-type: none"> • poser des questions, utiliser un vocabulaire et des structures pour se débrouiller dans la salle de classe et combler ses besoins immédiats • s'exprimer en créant des phrases à l'aide du vocabulaire et des structures de phrases apprises en classe • ensemble des r.a.s. de la section 5.2 • participer à diverses activités pour explorer et acquérir le vocabulaire et les structures nécessaires à la communication • utiliser une variété de stratégies pour interagir avec les autres <p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions et en donne les raisons • ensemble des r.a.s de la section 10 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire la lecture à haute voix du conte traditionnel <u>Les trois petits cochons</u> et discuter du récit et de sa structure : Quelle est la situation de départ, l'élément déclencheur, etc. Il est important que les élèves aient une bonne compréhension du conte et des péripéties que vivent les personnages afin de pouvoir comparer avec le conte réinventé correspondant : <u>La vérité sur l'affaire des trois petits cochons</u>. • Faire la lecture du conte <u>La vérité sur l'affaire des trois petits cochons</u>. Voir Annexe 6C <i>Pistes d'exploitation d'un conte réinventé : La vérité sur l'affaire des trois petits cochons</i> et amener les élèves à réfléchir et à discuter du conte selon les trois types de réflexion. <p>Activité de prolongement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amener les élèves à rédiger un court texte persuasif dans lequel ils feront part de leur opinion quant à la culpabilité du loup ainsi que des arguments qui appuient leur opinion. 		

6.3 L'atelier d'écriture - Les péripéties

Suite à la lecture par l'enseignant du début et de la fin de contes plus obscurs et moins connus des élèves, ceux-ci imaginent et écrivent les péripéties qui amènent à la solution du problème soulevé dans l'histoire.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> • démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens (rappels, discussions, réponses orales) • dégager les actions et les caractéristiques des personnages • utiliser ses connaissances antérieures et son expérience personnelle pour interpréter et réagir au texte en faisant des liens avec soi, le monde et d'autres textes • énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations • distinguer le réel de l'imaginaire • orienter son comportement vers l'écoute • activer ses connaissances antérieures • faire des prédictions sur le contenu du texte • soutenir son écoute • traiter l'information entendue (durant l'écoute, faire des liens et des prédictions, se questionner, faire des inférences, solutionner des mots, etc.) 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire un retour rapide sur tous les contes traités au cours de l'unité en mettant l'accent sur les éléments schéma du récit : <ul style="list-style-type: none"> • la situation de départ • l'élément déclencheur • les péripéties • le dénouement • la situation finale • Expliquer l'activité finale de l'unité qui consiste à écouter la situation de départ, l'élément déclencheur, le dénouement et la situation finale d'un conte connu et de rédiger de nouvelles péripéties. <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter le conte <u>Souricette</u> et en faire la lecture jusqu'à la page 10 (« ...qui descendaient sous la terre. »). • Discuter des indices qui ont été donnés par l'auteur jusqu'à ce point dans l'histoire au sujet du personnage principal et de ses traits de caractère. • Reprendre la lecture du conte à partir de la page 22 (« À la fin, elle ouvrit une petite porte dans la cheminée, et la noisette était là....») et continuer jusqu'à la fin. • Demander aux élèves d'identifier les indices qui sont donnés par l'auteur lors de la situation de départ, de l'élément déclencheur ainsi que lors du dénouement et de la situation finale : <ul style="list-style-type: none"> • une noisette; • une cheminée; • un placard; • un petit collier en pierres brillantes; • un méchant petit homme rouge; 	<ul style="list-style-type: none"> • Productions écrites des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Trousse <i>Les petits cailloux</i> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Souricette</u> • <u>Le Rat de ville et le Rat des champs</u> • F.R. 6.3 <i>Les péripéties du conte <u>Le Rat de ville et le Rat des champs</u></i>

6.3 L'atelier d'écriture - Les péripéties (suite)

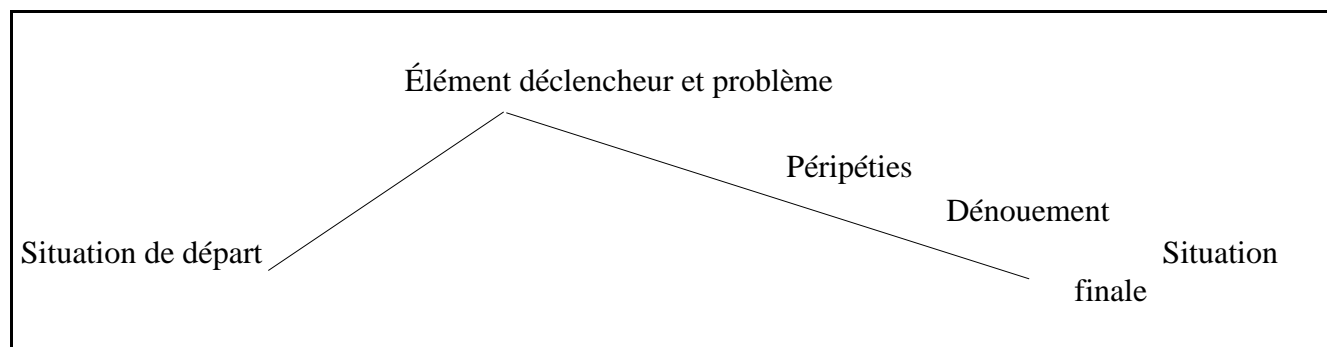
RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte dans lequel chaque paragraphe présente une idée principale, soutenue par des idées secondaires • ensemble des r.a.s de la section 9.3 • ensemble des r.a.s de la section 10 	<ul style="list-style-type: none"> • Noter ces indices et bien faire comprendre qu'ils devront faire partie des nouvelles péripéties afin que celles-ci s'insèrent bien dans le conte. • Animer un remue-méninges afin de stimuler et d'organiser les idées des élèves. Utiliser un organisateur graphique afin de faire quelques notes quand à la séquence des événements suggérés par les élèves. Amener les élèves à vérifier la liste d'indices afin de s'assurer qu'ils soient tous inclus. • Expliquer que chaque péripétie peut faire partie d'un paragraphe et, en situation d'écriture partagée et interactive, rédiger un texte collectif selon le plan dressé. • Après la rédaction d'une première ébauche, revenir au texte afin de réviser : <ul style="list-style-type: none"> • le choix des mots; • la voix; • les structures et la fluidité des phrases; • les répétitions inutiles; • la chronologie des événements; • la pertinence des détails. • Préparer une liste de vérification afin de voir à la correction du texte selon les éléments d'orthographe et de grammaire qui ont été couverts en classe à date. Avec les élèves, effectuer la correction du texte. • Préparer une bonne copie du texte. • Faire une re-lecture du conte en y insérant les nouvelles péripéties telles que rédigées par la classe. • Faire une lecture du conte original complet et comparer les péripéties de l'auteur et celles de la classe. Animer une discussion quant aux ressemblances et aux différences des deux versions. 		

6.3 L'atelier d'écriture - Les péripéties (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Pratique guidée et autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter le conte <u>Le Rat de ville et le Rat des champs</u> et en faire la lecture jusqu'à la page 13 (« ...la porte du placard s'ouvrit brusquement : Bang ! »). • Discuter des indices qui ont été donnés par l'auteur jusqu'à ce point dans l'histoire au sujet des personnages principaux et de leurs traits de caractère. • Reprendre la lecture du conte à partir de la page 27 (« Le petit rat regarda la trappe; puis le lard; puis son cousin ...») et continuer jusqu'à la fin. • Demander aux élèves de noter les indices qui sont donnés par l'auteur lors de la situation de départ et de l'élément déclencheur ainsi que lors du dénouement et de la situation finale : <ul style="list-style-type: none"> • les bonnes choses à grignoter chez le Rat de ville • le pain de sucre blanc • une trappe • du lard • du fromage • être effrayé tout le temps • En situation d'atelier d'écriture, en suivant le processus d'écriture, amener les élèves à rédiger quelques péripéties qui se rapportent à ces indices. • Fournir une liste de vérification pour la correction du texte. (Voir F.R. 6.3 à titre d'exemple.) 		

Le schéma du récit

Nom: _____

**En quelques phrases complètes, explique la structure du texte du conte :***La situation de départ :**Personnages :* _____*Situation dans laquelle se trouvent les personnages :* _____

L'élément déclencheur et le problème : _____

Quel est problème causé par l'élément déclencheur? _____

Les péripéties (les actions pour résoudre le problème) : _____

Le dénouement : _____

La situation finale : _____

Les péripéties du conte Le Rat de ville et le Rat des champs

Feuille de vérification

Voici les éléments que j'ai entendus dans le conte et que je dois inclure dans les péripéties afin de garder le fil de l'histoire :

J'ai utilisé ces éléments dans mes péripéties.

- | | |
|---------|--------------------------|
| • _____ | <input type="checkbox"/> |
| • _____ | <input type="checkbox"/> |
| • _____ | <input type="checkbox"/> |
| • _____ | <input type="checkbox"/> |
| • _____ | <input type="checkbox"/> |
| • _____ | <input type="checkbox"/> |

Ma liste de vérification

1. Il y a un paragraphe pour chaque péripétie.
2. J'ai des lettres majuscules au début des phrases.
3. J'ai bien accordé mes mots au pluriel.
4.
5.
6.
7.

Le théâtre des lecteurs

Échelle d'appréciation

Annexe 6A

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Pièce : _____

Voix					
1	Le volume de voix de l'élève est adéquat.	1	2	3	4
2	Le ton de voix de voix exprime bien les sentiments du personnage.	1	2	3	4
3	L'élève articule de façon adéquate afin de bien se faire comprendre.	1	2	3	4
4	Le débit de la lecture est adéquat.	1	2	3	4
Fluidité					
5	La lecture est fluide.	1	2	3	4
Présentation					
6	L'élève fait bonne utilisation des accessoires (si applicable).	1	2	3	4
7	L'élève démontre une gestuelle appropriée.	1	2	3	4
Travail de coopération					
8	L'élève a bien coopéré à la préparation du théâtre des lecteurs.	1	2	3	4
9	L'élève participe bien au sein de son groupe.	1	2	3	4

Commentaires : _____

Pistes d'exploitation d'un conte réinventé : Le château Croque Maniaque

Exemples de questions selon les trois types de réflexion

Le château Croque Maniaque par Johanne Gagné	
Pages	Pistes d'exploitation
Situation de départ	
2 à 5	<p>Réflexions de base pour lire le texte</p> <p>Chercher et utiliser l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les personnages principaux. Que sait-on d'eux? • Où et quand se passe l'histoire? • Dans quelle situation se trouvent les personnages principaux? <p>Solutionner les mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que veut dire « qu'ils n'aient que la peau et les os »? Quelle stratégie as-tu utilisée? <p>Réflexions au-delà du texte</p> <p>Faire des inférences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que sait-on des parents de Joël et de Gabrielle? Que peut-on inférer de leurs actions et de l'illustration de la p. 5? • Discuter comment la publicité du restaurant Croque Maniaque affecte Joël et Gabrielle. <p>Faire des liens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels liens peux-tu faire avec la situation des personnages et de leurs parents qui tiennent à leur bonne alimentation? <p>Réflexions au sujet du texte</p> <p>Analyser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Souligner l'exemple d'assonance : « disent les <u>pare</u>nts, graisses et color<u>an</u>ts nuisent gravem<u>en</u>t à notre développem<u>en</u>t ». <p>Critiquer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crois-tu que les parents aient raison de porter attention à leur façon de s'alimenter?

Élément déclencheur	
6 et 7	<p>Réflexions de base pour lire le texte</p> <p>Solutionner les mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que veut dire « complètement marteau »? Quelle stratégie pourrais-tu utiliser? <p>Chercher et utiliser l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter des matériaux utilisés pour la construction du château : les murs en casseaux de frites et de fromage, les tours en cornichons, les toits en hamburger, la porte en tranches de bacon et les buissons en plants de tomates. <p>Réflexions au-delà du texte</p> <p>Faire des inférences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que pouvons nous inférer du caractère de Gabrielle? Est-elle moins impulsive que son frère? Comment le sait-on? <p>Prédire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles prédictions peut-on faire? <p>Réflexions au sujet du texte</p> <p>Analyse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel élément vient changer la situation de départ? <p>Critique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter de la sagesse de marquer son chemin (sa voie) avec des carottes râpées.
Péripéties	
8 à 15	<p>Réflexions de base pour lire le texte</p> <p>Chercher et utiliser l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel est le premier problème encouru par les enfants? • Quelle information est transmise par l'expression des visages dans l'illustration? <p>Solutionner les mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que veut dire « barreaux ». Quelle stratégie as-tu utilisée pour solutionner le mot? <p>Résumer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les péripéties vécues par les enfants avant d'arriver au dénouement de l'histoire? <p>Réflexions au-delà du texte</p> <p>Synthétiser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment peut-on comparer les péripéties vécues par Joëlle et Gabrielle et celles vécues par Hänsel et Gretel?

8 à 15 (suite)	<p>Réflexions au sujet du texte</p> <p>Critique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter de l'imprudence des enfants à entrer dans la demeure d'un inconnu? Quel autre problème est-ce que ceci a causé?
Dénouement	
16 à 19	<p>Réflexions de base pour lire le texte</p> <p>Solutionner les mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que veut dire « sur la pointe des pieds »? Quelle stratégie as-tu utilisée pour solutionner cette expression? • Que veut dire « le capot de l'engin »? Quelle stratégie as-tu utilisée pour solutionner ces mots? <p>Chercher et utiliser l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maintenant que le lapin a mangé les carottes râpées qui marquaient le chemin, comment les enfants ont-ils pu retourner à la maison? <p>Réflexions au-delà du texte</p> <p>Inférer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment est-ce que les enfants libérés pourraient raconter leur rescousse à leurs parents? <p>Réflexions au sujet du texte</p> <p>Analyse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment font Joël et Gabrielle pour résoudre le problème?
Situation finale	
20 à 22	<p>Réflexions de base pour lire le texte</p> <p>Solutionner les mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que « condamné » veut dire? Comment le sais-tu? • Que veut dire « cuisine santé » selon toi? <p>Résumer</p> <ul style="list-style-type: none"> • En pensant aux éléments du schéma de récit, comment pourrais-tu résumer l'histoire? <p>Chercher et utiliser l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment compares-tu le château reconstruit au château original? <p>Réflexions au-delà du texte</p> <p>Synthétiser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment imagines-tu des « plats équilibrés »? <p>Réflexions au sujet du texte</p> <p>Analyse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment se termine l'histoire?

Pistes d'exploitation d'un conte réinventé :

La vérité sur l'affaire des trois cochons

Exemples de questions selon les trois types de réflexion

Note : Cet album raconte les aventures des trois petits cochons selon la perspective du loup. Celui-ci, du nom de Léonard Eugène Loup (L.E. Loup) devient donc le personnage principal de l'histoire. Tout au long de son témoignage, il tente de justifier ses actions et cherche toujours à se faire reconnaître comme la véritable victime de l'affaire.

D'un point de vue analytique, la comparaison des idées présentées dans la structure de récit du conte Les trois petits cochons et de celles de La vérité sur l'affaire des trois petits cochons révèle quelques variations. **La situation de départ** ainsi que **l'élément déclencheur** diffèrent d'un conte à l'autre. Dans le conte traditionnel, les trois petits cochons sont heureux à la maison. L'histoire se déclenche lorsque leur mère leur accorde leur indépendance. Dans le conte réinventé, malgré un mauvais rhume, le loup est heureux chez-lui à préparer des gentilles pour sa grand-mère. C'est un manque de sucre qui l'amène chez son voisin et qui déclenche l'histoire (Du moins, c'est ce qu'il dit!). **Le problème** est évident pour les trois petits cochons du conte traditionnel qui doivent subir les menaces du loup. Dans La vérité sur l'affaire des trois petits cochons, le problème concerne le loup qui « par accident » se frotte aux petits cochons. À moins de bien avoir porté attention aux informations de la page couverture, la conséquence de ce problème n'est pas nécessairement évidente avant la fin du conte. **Les péripéties** telles que racontées dans le conte réinventé correspondent à celles du conte traditionnel bien que les circonstances qui les entourent soient quelque peu différentes. Évidemment, **le dénouement** et **la situation finale** seront différentes selon les versions du conte traditionnel et des idées suggérées par l'auteur du conte réinventé.

La vérité sur l'affaire des trois petits cochons par Jon Scieszka, illustrations de Lane Smith	
Pages	Pistes d'exploitation
Couverture	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter de l'illustration de la page couverture. Il s'agit d'une page de journal. <ul style="list-style-type: none"> • Qui lit ce journal? • D'après son titre, pour qui est-ce que ce journal est publié? • Quel témoignage a été recueilli par l'auteur? Où a-t-il été recueilli?

Mise en situation - L.E. Loup se présente et se prépare à raconter sa version des faits

2 à 5	<p>Réflexions de base pour lire le texte</p> <p>Chercher et utiliser l'information</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifier le personnage principal. Comment se décrit-il? Quelle impression veut-il donner de lui-même?• Dans quelle situation se trouve L.E. Loup? <p>Solutionner les mots</p> <ul style="list-style-type: none">• Que crois-tu veulent dire les expressions « c'est des salades », « ça ne tient pas debout » et « revenir à ses moutons »? <p>Réflexions au-delà du texte</p> <p>Faire des inférences</p> <ul style="list-style-type: none">• Remarque la différence dans le vêtement que porte L.E. Loup à la page couverture et celui illustré à la page 2. Que tu peux inférer de l'illustration de la page 2? <p>Faire des liens</p> <ul style="list-style-type: none">• T'es-tu déjà retrouvé dans une situation où la « vérité » pouvait être interprétée selon la perspective des personnes qui y étaient impliquées? <p>Prédire</p> <ul style="list-style-type: none">• D'après ce que tu connais de L.E. Loup jusqu'à maintenant, quelles prédictions peux-tu faire quant au reste de l'histoire? <p>Réflexions au sujet du texte</p> <p>Analyser</p> <ul style="list-style-type: none">• Pourquoi l'auteur a-t-il choisi les prénoms <i>Léonard</i> et <i>Eugène</i>?• Regarde bien les illustrations des pages 1 et 5. Comment l'illustrateur a-t-il décidé de la composition de ses lettres?
-------	---

Situation de départ et Élément déclencheur

6 à 8	<p>Réflexions de base pour lire le texte</p> <p>Solutionner les mots</p> <ul style="list-style-type: none">• Que veut dire « carabiné »? (fort et violent dans le sens d'un orage ou d'un vent ou d'une tempête) <p>Chercher et utiliser l'information</p> <ul style="list-style-type: none">• Qui raconte l'histoire ici? Comment le savons-nous?• Comment est-ce que l'illustrateur a démontré que L.E. Loup avait le rhume?• Quels sont certains ingrédients du gâteau?
-------	---

Situation de départ et Élément déclencheur (suite)

6 à 8	<p>Réflexions au-delà du texte</p> <p>Faire des inférences</p> <ul style="list-style-type: none">• Quelle est ton opinion des habitudes de travail de L.E. Loup?• Quelle est l'opinion de L.E. Loup envers le Premier Petit Cochon? <p>Réflexions au sujet du texte</p> <p>Analyse</p> <ul style="list-style-type: none">• Dans la version de L.E. Loup, qu'est-ce qui constitue la situation de départ? Qu'est-ce qui constitue l'élément déclencheur?
-------	--

Péripéties

Premier Petit Cochon 8 à 14	<p>Réflexions de base pour lire le texte</p> <p>Solutionner les mots</p> <ul style="list-style-type: none">• Qu'est-ce que le mot « démanger » veut dire? Comment le sais-tu? <p>Chercher et utiliser l'information</p> <ul style="list-style-type: none">• Quels sont les indices que L.E. Loup nous donne pour nous faire croire qu'il est un bon loup poli? <p>Réflexions au-delà du texte</p> <p>Faire des inférences</p> <ul style="list-style-type: none">• D'après toi, comment est-ce que L.E. Loup essaie d'influencer ton jugement lorsqu'il dit « je m'apprêtais à retourner chez-moi sans le sucre pour le gâteau d'anniversaire de ma vieille grand-maman chérie. » ou « Imaginez-le comme un gros hamburger tout chaud, à la portée de la main. »?• D'après toi pourquoi est-ce que le premier petit cochon ne répond pas lorsque L.E. Loup l'interpelle après avoir brisé sa porte? <p>Réflexions au sujet du texte</p> <p>Analyse</p> <ul style="list-style-type: none">• Crois-tu vraiment que la maison du Premier Petit Cochon s'est écroulée par accident? Explique ta réponse.
--------------------------------------	---

Péripéties (suite)	
Deuxième Petit Cochon 15 à 18	<p>Réflexions de base pour lire le texte</p> <p>Solutionner les mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'après toi, qu'est-ce que « s'abîme » veut dire? Comment le sais-tu? • D'après toi, que veut dire « Parole de Loup » ? <p>Chercher et utiliser l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment est-ce que L.E. Loup justifie manger le Deuxième Petit Cochon? • Dans son aventure avec le Deuxième Petit Cochon, quels sont les indices que L.E. Loup nous donne pour nous faire croire qu'il est un bon loup poli? <p>Réflexions au-delà du texte</p> <p>Faire des liens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel lien peut-on faire entre le Deuxième Petit Cochon qui est en train de se raser les poils de son petit menton et d'autres versions de l'histoire des trois petits cochons où il y a référence aux poils du menton? • À la p. 17, qu'est-ce que l'illustrateur suggère par quelques unes des branches qui sont tombées de chaque côté du corps du Deuxième Petit Cochon?
Troisième Petit Cochon 18 à 22	<p>Réflexions de base pour lire le texte</p> <p>Solutionner les mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selon toi, que veux dire « Le cerveau de la famille »? Comment sais-tu cela? • Que penses-tu veut dire l'expression « aller se faire voir »? • Selon toi, qu'est-ce que le « sang-froid »? <p>Résumer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les péripéties vécues par L.E. Loup avant d'arriver au dénouement de l'histoire? <p>Réflexions au-delà du texte</p> <p>Faire des inférences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment est-ce que L.E. Loup réussit à blâmer le Troisième Petit Cochon pour avoir refusé de lui ouvrir la porte et pour lui avoir fait perdre son sang-froid? Comment décrirais-tu la personnalité de L.E. Loup à ce point dans l'histoire? <p>Prédire</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'après toi, qui sont tous ces cochons au bas de l'illustration des pages 21 et 22? Que penses-tu va arriver par la suite? <p>Synthétiser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment peut-on comparer les péripéties telles que racontées selon la perspective de L.E. Loup et celles racontées dans le conte traditionnel?

Dénouement	
23 à 24	<p>Réflexions de base pour lire le texte Chercher et utiliser l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment s'appelle le journal illustré à la page 23? <p>Réflexions au-delà du texte Faire des inférences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examine bien l'illustration de la p. 23. De qui s'agit-il? Comment se sent-il? Remarque ses vêtements? Est-ce que ta prédiction faite à la page 2 se ré-affirme? <p>Réflexions au sujet du texte Analyser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment compares-tu le journal de la page couverture avec celui de la page 22? • Comment est-ce que le loup réussit à blâmer les journalistes pour sa réputation de Grand Méchant Loup?
Situation finale	
25	<p>Réflexions de base pour lire le texte Chercher et utiliser l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Où se trouve L.E. Loup? <p>Réflexions au-delà du texte Synthétiser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avec toutes les informations que tu recueillies à date au sujet de L.E. Loup, pourquoi penses-tu qu'il te demande cette question à la p. 25? <p>Réflexions sur le texte Analyser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que L.E. Loup a réussi à résoudre son problème? Comment le sais-tu? <p>Critiquer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'on peut croire tout ce qu'on lit dans les journaux? Pourquoi?

Glossaire

Approche communicative : Une approche de la didactique des langues où la langue est perçue comme instrument de communication et d'interaction et où les apprenants écoutent, parlent, lisent et écrivent des textes relatifs à leurs expériences de vie.

Assonance : Répétition d'un même son.

Autoévaluation : Forme d'évaluation effectuée par l'élève à partir de critères précis.

Capsule : Encadré en retrait du texte principal qui contient de l'information supplémentaire sur le sujet.

Chapeau : Court texte qui figure au bas du titre d'un texte courant et qui présente le texte principal.

Connaissances (Catégories de) : Il existe trois catégories de connaissances :

1. Les connaissances déclaratives constituent le *quoi* : les informations, les faits, les règles, etc.
Ex. : La connaissance des différentes structures de texte.
2. Les connaissances procédurales constituent le savoir-faire, le *comment* de l'action.
Ex. : Écrire un texte informatif.
3. Les connaissances conditionnelles constituent le *pourquoi* et le *quand* de l'action.
Ex. : Distinguer parmi plusieurs textes lequel est narratif.

Constellation : Représentation graphique où l'on note des idées en lien avec un thème principal. Ces associations peuvent être ensuite regroupées en catégories.

Continuum : Description des comportements associés aux diverses phases de développement d'une habileté.

Dyade : Regroupement de deux personnes travaillant en équipe.

Étayage : Technique de soutien qui consiste à ajuster puis à réduire progressivement son support en fonction des gains en autonomie de l'apprenant.

Expression idiomatique : Expression imagée ayant un sens figuré. Particulière à une langue, l'expression idiomatique ne se traduit pas toujours littéralement. Ex. : Avoir un chat dans la gorge, To have a frog in your throat.

Genre de texte : Catégorie textuelle permettant de classer les écrits selon des caractéristiques formelles (Exemple : la biographie, le conte, le roman, etc.).

Grille de vérification : Liste d'éléments à considérer et à cocher lorsqu'ils sont pris en compte.

Habilité : Savoir-faire, compétence.

Intention de communication : But d'une activité de communication. Ex. : s'informer, persuader, expliquer, etc.

Kinesthésique : Qui relève d'une dominance tactile ou corporelle.

Marqueur de relation : Mot connecteur qui sert à marquer la relation entre les éléments d'une phrase ou entre les phrases. Ex. : mais, ensuite, par contre, etc.

Mini-leçon : Une courte leçon dans laquelle l'enseignant montre comment utiliser certaines connaissances, procédures ou stratégies.

Mots substitués : Mots qui remplacent un nom (pronoms, synonymes, expressions)

Niveau instructif : Niveau de précision avec lequel l'élève lit. Un niveau instructif représente un niveau de précision entre 90 et 94 % pour les textes jusqu'au niveau « L » et entre 95 et 97% pour les textes « L » et plus.

Organisateur (ou représentation) graphique : Schéma ou diagramme qui illustre, à l'aide de flèches, de lignes ou de formes géométriques, les liens entre les idées ou les renseignements formulés dans un texte. L'organisateur graphique vise à favoriser la compréhension et la rétention d'informations à l'écoute ou en lecture ou l'élaboration de la structure d'un texte à l'oral ou en écriture.

Phrase complexe : Phrase élaborée comprenant une ou plusieurs subordonnées.

Phrase simple : Phrase de base constituée d'un groupe du nom (GN) et d'un groupe du verbe (GV) contenant ou non un ou plusieurs compléments.

Police : La représentation visuelle de différents styles de lettres, de chiffres et d'autres symboles typographiques.

Première de couverture : La page couverture d'un livre. Elle contient généralement une illustration et des éléments textuels tels le titre, le nom de l'auteur, etc.

Profil d'élève : Ensemble de données qui reflètent le rendement de l'élève. Elles sont recueillies pendant les situations d'apprentissage ou d'appréciation et servent à diriger l'enseignement.

Puce : Un point ou autre caractère placé à la gauche d'une liste d'éléments qui ont une certaine corrélation.

Quatrième de couverture : La couverture arrière d'un livre. Elle contient souvent une présentation et une photographie de l'auteur ainsi qu'un résumé du texte.

Réaction au texte : Appréciation et commentaires sur les textes lus ou entendus. La réaction au texte peut être exprimée à l'oral ou à l'écrit ainsi que par gestes ou dessins.

Rétroaction : Réactions formulées à la suite d'une communication orale ou écrite.

Stratégie : Connaissance dynamique recoupant un « comment faire ».

Survol : Technique de lecture qui permet un balayage rapide d'un texte pour trouver ce dont il parle.

Tableau en T : Liste des points à observer (ce qu'on voit) et, parallèlement, liste des points ou expressions verbales (ce qu'on entend).

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 regroupe plusieurs genres. Ex. : les textes littéraires, les textes poétiques, les textes courants (informatifs), les textes prescriptifs, etc.

Bibliographie

- ACPI, *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Nepean, 2004.
- Alberta Education, *Programme d'études Français langue seconde - immersion*, Edmonton, 1999.
- www.atelier.on.ca
- Bloom, L., Lahey, M., *Language Development and Language Disorders*, New York, Wiley, 1978.
- Boyer, C. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Graficor, Boucherville, 1993.
- Calkins, L. *The Art of Teaching Writing*, Heinemann, Portsmouth, 1994.
- CAMEF, (<http://camef-camet.ca/default.asp?mn=1.62.67.73>)
- CMEC, *Trousse pancanadienne sur la communication orale et les stratégies en lecture et en écriture*, Chenelière, Montréal, 2008.
- Clay, M. *Le sondage d'observation en lecture-écriture*, Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 2003.
- Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF), *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française quatrième à sixième année*. Halifax, 2004.
- Davies, A. *L'évaluation en cours d'apprentissage*, Chenelière, Montréal, 2007.
- DeBray, A., Therrien, M., *Nouveau code grammatical*, Brault et Bouthillier, Ottawa, 1980.
- Éducation et Formation Professionnelle Manitoba, *Normes manitobaines de performance en français langue première : troisième année*, Winnipeg, 1997.
- Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, *Programme d'études en français langue seconde - Immersion 1^{re} -4^e année*, Winnipeg, 2001.
- Fountas, I., Pinnell, G., *Guiding Readers and Writers Grades 3-6*, Heinemann, Portsmouth, 2001.
- Fountas, I., Pinnell, G., *The Continuum of Literacy Learning, Grades K-2, A Guide to Teaching*, Portsmouth, Heinemann, 2007.
- Giasson, J. *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990.
- Giasson, J. *La lecture De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995.

Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education, *English Language Curriculum K-3*, St.-John's, 2001.

Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education, *Français in Primary French Immersion Grade One / Première année*, St. John's, 2005.

Heard, G., *Awakening the Heart*, Heinemann, Portsmouth, 1999.

Howden, J., Faurendeau, F., *La coopération : un jeu d'enfant*, Chenelière, Montréal, 2005.

Howden, J., Martin, H., *La coopération au fil des jours*, Chenelière, Montréal, 1997.

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.

Marzano, R., Pickering, D., (Traduction libre) *A Different of Classroom : Teaching with Dimensions of Learning*, ASCD, 1992.

Masny, D., Lajoie, M., *Le développement langagier et la littératie dans l'éducation préscolaire en milieu minoritaire. Éducation et Francophonie XXII(3) 1994.*

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, *Français en immersion, Programme d'études pour le niveau élémentaire*, Regina, 1992.

Ministère de l'éducation de l'Î.-P.-É. *Une philosophie d'éducation publique pour les écoles de l'Île-du-Prince-Édouard*, 1989.

Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la Colombie-Britannique, *Français langue seconde - Immersion de la maternelle à la 7^e année*, 1997.

Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse, *Programme d'études du cours de français - Immersion Maternelle à la 3^e année*, Halifax, 2006.

Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse, *Programme d'études du cours de français - Immersion 4^e à la 6^e année*, Halifax, 2008.

Ministère de l'éducation de l'Ontario, *Stratégie de lecture au primaire Rapport de la table ronde des experts en lecture*, Toronto, 2003.

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.

Morissette, R. *Accompagner la construction des savoirs*, Chenelière, Montréal, 2002.

Nadon, Y. *Écrire au primaire*, Chenelière, Montréal, 2007.

New Brunswick Department of Education, *L'art du langage en immersion - Guide pédagogique pour l'élémentaire*, Fredericton, NB

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

Rousseau, L., Chiasson, R., *Lire à des enfants et animer la lecture*, guide pour parents et éducateurs, Les Éditions ASTED Inc., Montréal, 2004.

Routman, R. *Writing Essentials Raising Expectations and Results While Simplifying Teaching*, Heinemann, Portsmouth, 2005.

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

Stanké, B. *L'apprenti lecteur*, Chenelière, Montréal, 2001.

Tardif, J. *Pour un enseignement stratégique L'apport de la psychologie cognitive*, Les Éditions logiques, Montréal, 1992.

Thomson, L. (Adaptation : Léo-James Lévesque), *La lecture guidée*, 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.

Vignola, M.-J. *La correction des erreurs à l'oral : un des défis de l'immersion française*, *Le journal de l'IMMERSION Journal*, Vol.18 Octobre 1994.

Vygotsky, L. S. *Pensée et langage*, trad. de F. Sève, Éditions sociales, Paris, 1985.

Zamel, V. *Recent Research on Writing Pedagogy. TESOL Quarterly*, Vol. 21, 1987.

Appendice A

Références pour l'enseignant

- A-1 Les niveaux de compréhension en lecture
- A-2 La taxonomie de Bloom
- A-3 Les types et les genres de texte

Appendice A-1

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 : *Normes Manitobaines de performance en français langue seconde - immersion troisième année (1997)*

Appendice A-2
La taxonomie de Bloom

Niveau	Exemples
<p>1. Connaissances</p> <p><i>La réponse n'a pas à être interprétée ou inférée. Les activités à ce niveau donnent à l'élève l'information qu'il peut utiliser pour générer un processus plus complexe de pensée.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • En quelle année eut lieu le premier voyage de Cartier au Canada? • 3 X 6 : ____
<p>2. Compréhension</p> <p><i>L'élève doit non seulement se souvenir de l'information, mais appliquer un processus de pensée. Ces deux premiers niveaux de la taxonomie sont la base sur laquelle se bâtit un processus de pensée plus complexe.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Donne un exemple de ... • Quelle est une différente manière de dire ...? • Fais un dessin de ce qui se passe au début de l'histoire, au milieu... • Explique ce que tu fais quand tu résous ce problème.
<p>3. Application</p> <p><i>L'élève doit appliquer ce qu'il a appris dans une situation qui lui est nouvelle. C'est le début de la pensée créative.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les problèmes écrits en mathématiques • Qu'est-ce que Boucle d'Or ferait si elle venait chez-toi lorsque tu es absent? • Sur cette carte, indique les bons emplacements pour une ville.
<p>4. Analyse</p> <p><i>L'élève fragmente l'information afin d'examiner les différentes parties. Ici, il faut catégoriser, percevoir les similarités et les différences dans des éléments comparables.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explique 3 points que le personnage principal de l'histoire a de commun avec toi et 3 points qui sont différents. • Fais une liste des mots de l'histoire qui décrivent l'apparence du personnage principal. • Quels sont trois idées principales de cette histoire.
<p>5. Synthèse</p> <p><i>L'élève rassemble plusieurs idées, habiletés, etc. pour créer un tout.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Écris une histoire au sujet de ce qui serait arrivé si le Petit Chaperon Rouge avait rencontré une souris dans la forêt. • Développe une hypothèse. • Prépare une expérience afin de tester cette hypothèse.
<p>6. Evaluation</p> <p><i>L'élève décide, passe jugement et prend position lorsque plus d'un point de vue existe.. Il supporte ces décisions avec une information particulière</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Écris une lettre au directeur expliquant les changements qui devraient être apportés au terrain de jeux. • Quelle solution est la meilleure? Pourquoi?

Appendice A-3
Les types et les genres de texte

Deux regroupements de textes viennent représenter les catégories selon lesquelles sont classifiés la grande variété de productions écrites que traite le lecteur : les textes littéraires et les textes courants. Chaque *type* de texte retrouve sa place au sein d'une de ces deux catégories selon l'intention de son auteur ainsi que le *genre* qu'il adopte.

Textes littéraires		
L'intention	Le type	Le genre
Pour raconter et divertir	le texte narratif	<ul style="list-style-type: none"> • le roman • le conte • la fable • la pièce de théâtre • la légende • la bande dessinée
Pour jouer avec les mots	le texte poétique	<ul style="list-style-type: none"> • la chanson • le poème • la comptine
Textes courants		
Pour expliquer	le texte explicatif	<ul style="list-style-type: none"> • l'article d'encyclopédie • l'article de revue scientifique • certains textes de manuels scolaires
Pour décrire	le texte descriptif	<ul style="list-style-type: none"> • le compte rendu • le résumé • l'ouvrage documentaire • le rapport
Pour dire comment faire	le texte prescriptif	<ul style="list-style-type: none"> • les consignes • les règles d'un jeu • les recettes
Pour convaincre	le texte persuasif	<ul style="list-style-type: none"> • le texte d'opinion • le message publicitaire • l'affiche promotionnelle

Appendice A-3 (suite)

Il importe que les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année profitent d’occasions fréquentes au cours desquelles ils pourront traiter ces différents genre de textes. En situation de lecture, ils analysent le texte, en reconnaissent la structure et les caractéristiques alors qu’en situation d’écriture, ils produisent des textes selon les connaissances qu’ils ont acquises. Alors que certains genres de texte sont étudiés dans le cadre des unités de travail incluses dans la section *Plan d’études* de ce document, l’enseignant doit incorporer d’autres activités d’écriture de son choix dans le cadre de son programme de français ou en les intégrant avec d’autres matières scolaires. En développant ensemble un plan de projets d’écriture, les enseignants de la 4^e à la 6^e année peuvent s’assurer que leurs élèves pourront profiter, au cours de ces trois années scolaires, d’une variété d’expériences en écriture.

Le tableau suivant peut servir de guide pour la planification d’activités signifiantes en écriture. Il donne un aperçu des caractéristiques et de la structure de chaque type de texte ainsi qu’une liste (non exhaustive) de liens avec les divers aspects du curriculum en 4^e année. De plus, les résultats d’apprentissage (ainsi que le degré d’acquisition) correspondant à chaque type de texte apparaissent à la première colonne. Il importe que l’élève puisse traiter et produire ces divers types de texte. Cependant, vu les contraintes de temps, il convient de s’entendre avec l’enseignant de *Language Arts* sur un partage des types de texte tout au long de l’année scolaire. Il faut tenir compte également qu’une production écrite peut se composer d’une combinaison de textes de différents types (i.e. un passage descriptif à l’intérieur d’un roman).

4^e année				
Type de texte	Intention	Caractéristiques	Structure du texte	Lien / application
<p>Texte narratif</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un court récit structuré (début, milieu, fin) (⇒) • rédiger un récit présentant les composantes du schéma de récit (E) 	<p>Divertir le lecteur</p>	<ul style="list-style-type: none"> • faits vécus ou imaginaires • personnage principal et/ou personnages secondaires • cadre (lieu et temps) • dialogue (facultatif) 	<p>Début</p> <ul style="list-style-type: none"> • les personnages • le lieu • le temps <p>Milieu</p> <ul style="list-style-type: none"> • le problème • l’action <p>Fin</p> <ul style="list-style-type: none"> • la résolution du problème <p>Le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situation de départ • Élément déclencheur • Péripéties • Dénouement • Situation finale 	<ul style="list-style-type: none"> • Au choix de l’enseignant : • Production de divers textes narratifs selon les thèmes explorés durant l’année : l’Halloween, l’hiver, etc. • Unité 6 • 6.4 Variations sur un conte : de nouvelles péripéties • voir <u>Grammaire jeunesse, 2^e cycle du primaire</u>, ch. 20

Type de texte	Intention	Caractéristiques	Structure du texte	Lien / application
Texte poétique <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions et en donne les raisons (V) 	Plaire, divertir, faire rêver et jouer avec les mots	<ul style="list-style-type: none"> • exprime des émotions, des sentiments • éléments de rythme • mots ou expressions imagés 	Formes variées <ul style="list-style-type: none"> • Haïku • Allitération / Assonance • Quintil 	<ul style="list-style-type: none"> • Unité 2 La poésie
Texte explicatif <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte d'un paragraphe dans lequel il annonce le sujet traité et en développe un aspect (⇒) 	Expliquer	<ul style="list-style-type: none"> • explique le « pourquoi » ou le « comment » d'un phénomène 	<ul style="list-style-type: none"> • peut inclure un titre et des illustrations • contient une idée principale • informations présentées en ordre logique pour développer l'idée principale 	<ul style="list-style-type: none"> • Au choix de l'enseignant : mini rapports de recherche dans le contexte des programmes de science et de sciences humaines
Texte descriptif <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un court texte en décrivant brièvement les personnages et leurs actions (V) • rédiger un texte dans lequel chaque paragraphe présente une idée principale, soutenue par des idées secondaires(E) 	Décrire un sujet	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du sujet • Identification des catégories • faits précis • informations présentées en ordre logique selon les catégories • illustrations, schémas, diagrammes, s'il y a lieu 	Titre <ul style="list-style-type: none"> • annonce le sujet Introduction <ul style="list-style-type: none"> • phrase présentant le sujet Développement <ul style="list-style-type: none"> • présente les différentes idées Conclusion <ul style="list-style-type: none"> • phrase résumant le sujet 	<ul style="list-style-type: none"> • Fiche descriptive d'un personnage (Sophie lance et compte) • Mini-recherche sur un animal, etc.
Texte prescriptif <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte dans lequel il donne des directives ou explique une procédure simple (V) 	Dire comment faire	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du matériel requis (s'il y a lieu) • Consignes claires <ul style="list-style-type: none"> • Verbes à l'infinitif ou à l'impératif en début de phrase • Puces ou numéros • Illustrations au besoin 	<ul style="list-style-type: none"> • Liste du matériel requis • Étapes du procédé <ul style="list-style-type: none"> • en séquence • détails suffisants concernant le « comment » 	<ul style="list-style-type: none"> • Sciences <ul style="list-style-type: none"> • Les ponts • Sc. humaines <ul style="list-style-type: none"> • Recettes (Hier vu d'aujourd'hui)

Type de texte	Intention	Caractéristiques	Structure du texte	Lien / application
<p>Texte persuasif</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions et en donne les raisons (V) 	<p>Convaincre le lecteur ou le faire réagir</p>	<ul style="list-style-type: none"> • emploi de la 1^{re} p.s. • écrit au présent • emploi de certains marqueurs de relation (parce que, premièrement, alors) • opinions appuyés d'arguments ou d'explications) 	<p>Début</p> <ul style="list-style-type: none"> • présente le sujet <p>Développement</p> <ul style="list-style-type: none"> • exprime son point de vue et donne des arguments et des explications <p>Conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> • fait un retour sur le point de vue et encourage le lecteur à agir 	<ul style="list-style-type: none"> • Unité 6 • 6.3 - Les contes réinventés : Activité de prolongement : La culpabilité du loup • Sc. humaines • Venez visiter mon île • Unité 2 (Activité de prolongement - chapitre 5)

Appendice B

L'appréciation de rendement en lecture

- B-1 La fiche d'observation individualisée - Symboles et classification d'erreurs
- B-2 Calcul du niveau de difficulté de texte et pourcentage de précision
- B-3 Fiche d'observation individualisée
- B-4 Échelles d'appréciation en lecture (Fluidité et Compréhension)
- B-5 Échelle d'appréciation en écriture

Appendice B-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	<u> R</u>	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	↓ ✓ ✓ R ✓ ✓ Minou saute sur mon ...		Pas d'analyse
Demande d'aide	<u> A </u> <u> E</u>	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> <u> L</u>	Si l'élève ne peut pas lire le mot, l'enseignant attend 3 secondes, lui fournit le mot et écrit la lettre « L » à coté du mot lu.	une erreur	✓ <u> </u> Minou saute L sur le ...		Pas d'analyse
Autocorrection	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.

Appendice B-2
Calcul du niveau de difficulté de texte et pourcentage de précision

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 aurait 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
1 : 50	98	1 : 12,5	92	1 : 7	85
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 :

$$\text{Taux d'auto-corrections (AC)} = \frac{E + AC}{AC} = \frac{10 + 2}{2} = \frac{12}{2} = 6 = 1 : 6$$

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

* Un niveau instructif représente un niveau de précision entre 90 et 94% pour les textes jusqu'au niveau « L » et entre 95 et 97% pour les textes « L » et plus.

Appendice B-3 Fiche d'observation individualisée

Nom de l'élève :

Âge : _____

Date :

Observation faite par :

Titre du livre :

Niveau :

Nombre de mots :

p.	Titre :	E	A C	Information utilisée						Observations
				E			AC			
				S	St	V	S	St	V	

Appendice B-4 Échelles d'appréciation en lecture

Fluidité en lecture

Élève :

Date :

	1 À développer	2 En voie de développement	3 Bien	4 Très bien
Regroupement	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 prédications 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	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'élèves 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
Appréhension	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

Appendice B -5 Échelle d'appréciation en écriture

	5 Exemplaire	4 Très satisfaisant	3 Satisfaisant	2 En développement	1 Nécessite révision et correction majeures
Idées et contenu	<ul style="list-style-type: none"> - Idée principale claire - Idées originales et très intéressantes; détails très captivants et pertinents - Auteur connaît très bien son sujet 	<ul style="list-style-type: none"> - Texte se tient du début à la fin; clair, jamais confus - Nombreux détails intéressants - Auteur connaît bien son sujet 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecteur peut dégager l'idée principale. Certains détails intéressants d'autres sont généraux. - Auteur connaît assez bien son sujet 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecteur a parfois du mal à cerner l'idée principale - Certains détails ne sont pas clairs ou pertinents - Auteur connaît peu son sujet 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecteur ne retrouve pas une idée principale; texte est un ensemble de réflexions choisies au hasard - Peu ou pas de développement (détails)
Structure	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation logique et créative - Intro/conclusion très captivantes - Structure convient au sujet, à l'intention 	<ul style="list-style-type: none"> - Structure permet une lecture facile du texte - Introduction et conclusion bien tournées 	<ul style="list-style-type: none"> - Structure appropriée mais conventionnelle; - Une tentative évidente à formuler une introduction et une conclusion 	<ul style="list-style-type: none"> - Des tentatives de structuration mais l'information est mal ordonnée - Introduction et conclusion peu ou pas développées 	<ul style="list-style-type: none"> - Suite incohérente d'idées - Absence ou inefficacité au niveau de l'introduction et de la conclusion
Voice	<ul style="list-style-type: none"> - Texte énergique et passionnant/ aussi personnel que les empreintes digitales - Très bien adapté au lecteur et à l'intention d'écriture 	<ul style="list-style-type: none"> - Sincère et captivant - ressemble à l'auteur - Transmet ou suscite les émotions - Tient compte du lecteur et à l'intention d'écriture 	<ul style="list-style-type: none"> - Ton et style plaisant - Voix généralement appropriée mais pas unique; - certains moments d'émotion - Adaptée au destinataire et à l'intention mais pourrait être retravaillée 	<ul style="list-style-type: none"> - Voix qui ne se distingue pas particulièrement - Moments d'émotions rares - Pas adaptée à l'intention d'écriture 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne transmet aucune énergie ni aucun enthousiasme
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> - Large éventail de mots puissants et évocateurs qui communiquent un message précis, captivant d'une façon naturelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Assez large éventail de vocabulaire ; utilise beaucoup de mots puissants et évocateurs mais ça ne sonne pas toujours naturel 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans l'ensemble, un texte clair - Certains mots qui évoquent une image précise 	<ul style="list-style-type: none"> - Plusieurs mots vagues et employés incorrectement - Verbes puissants et mots évocateurs qui sont rares 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire limité - Mots évocateurs sont absents
Fluidité de la phrase	<ul style="list-style-type: none"> - Phrases bien formulées de longueurs et de structures variées, coulent de façon naturelle. - Toutes les phrases sont correctes sur le plan syntaxique 	<ul style="list-style-type: none"> - Les phrases coulent facilement - Variété au niveau de la construction et de la longueur de phrases - La plupart des phrases sont correctes sur le plan syntaxique 	<ul style="list-style-type: none"> - Efforts évidents sont fournis quant à la variété des phrases même si plusieurs structures sont semblables - Certaines phrases nécessitent révision sur le plan syntaxique 	<ul style="list-style-type: none"> - Certaines phrases coulent naturellement mais varient peu au niveau de la longueur et de la structure - Plusieurs phrases nécessitent une révision sur le plan syntaxique 	<ul style="list-style-type: none"> - Des phrases morcelées; la plupart sont courtes avec des structures simples - Nombreuses erreurs sur le plan syntaxique
Conventions	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise de l'écriture conventionnelle qui dépasse les attentes - Contient peu ou aucune erreur - peut être publié tel quel 	<ul style="list-style-type: none"> - Contrôle très satisfaisant des conventions - L'écriture correcte, généralement - peu d'erreurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Contrôle raisonnable des conventions - Erreurs occasionnelles - Besoin d'un certain travail de correction avant la publication 	<ul style="list-style-type: none"> - Erreurs fréquentes de conventions qui nuisent souvent/assez souvent à la lecture du texte. - Nécessite correction phrase par phrase 	<ul style="list-style-type: none"> - De nombreuses erreurs qui nuisent à la lecture - Nécessite correction mot à mot avant publication

Noter bien : Ce document est à l'étape brouillon; il constitue un outil de travail qui sera révisé au fur et à mesure que nous l'utiliserons. Version 31 janvier 2006

Cette échelle d'appréciation contient de nombreux emprunts des ouvrages suivants : 1. The Write Genre (2004) Auteurs : Lori Rog/Paul Kropp 2. Ma trousse d'écriture (2005) Groupe Beauchemin

Appendice C

Tableaux de connaissances

- C-1 L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe
- C-2 Tableau de connaissances en grammaire
- C-3 Tableau de répartition de l'enseignement des verbes

Appendice C-1

Enseignement de la grammaire et de l'orthographe

Enseignement de la grammaire

Dans la classe d'immersion, l'apprentissage de la langue seconde se fait dans des situations naturelles où du français est utilisé comme outil de communication. Afin de privilégier le sens du message, il est inévitable que des erreurs de langue se glissent et finissent par se fossiliser. L'enseignant doit donc faire une place à l'étude de la langue afin que celle-ci vienne au service de l'usage de la langue. Un enseignement de la grammaire contribuera à la précision et la maîtrise de la langue.

La méthodologie utilisée dans l'enseignement de la grammaire est de première importance. L'enseignement de la grammaire ne devrait pas être fait de façon décontextualisée et se limitant à des exercices isolés. Plutôt, il devrait être intégré dans des activités signifiantes et renforcé par la pratique dans des activités réelles de communication. Bref, un enseignement de la grammaire (orale et écrite) en contexte signifie qu'on présente aux élèves des éléments de la grammaire qui les aideront à s'exprimer plus clairement lorsqu'ils parlent et écrivent dans un but signifiant. En écoutant ou en lisant les textes des élèves, on relève les erreurs communes et on présente une mini-leçon soit à une partie de la classe ou à la classe entière. En encourageant les élèves à découvrir les règles de grammaire par induction, ceux-ci se sentent plus actifs dans le processus d'apprentissage. L'enseignant présente un court texte ou quelques phrases contenant le même concept grammatical et les élèves établissent des hypothèses quant à la règle en question. En établissant un programme en fonction d'une approche centrée sur l'accomplissement des tâches, les élèves ont une raison d'apprendre la grammaire. Il est essentiel que les enseignants utilisent les termes grammaticaux en usage listés en détails dans le Tableau des connaissances en grammaire. (Voir Appendice C-2)

Enseignement de l'orthographe

En orthographe d'usage comme en orthographe grammaticale, on doit aider les élèves à développer des stratégies, à créer des liens et à utiliser des trucs pour se souvenir de l'orthographe de certains mots. L'enseignant peut préparer des leçons visant à développer ces stratégies, soit à la suite d'une lecture soit en prenant des exemples tirés des productions écrites des élèves.

Au cours de ces leçons, l'enseignant peut faire observer les mots dans leur contexte, effectuer des substitutions, comparer l'orthographe de mots qui se ressemblent, etc. À la suite de ces activités, l'enseignant peut préparer des affiches avec les élèves décrivant les règles qu'ils ont découvertes et formulées, ou des listes de mots regroupant un même son.

Voici quelques exemples de stratégies d'orthographe à développer :

- lorsqu'on ne se souvient pas de l'orthographe d'un mot, écrire sur un brouillon les différentes façons dont le mot pourrait s'écrire pour mieux visualiser les diverses hypothèses et prendre une décision;

- pour les élèves qui apprennent mieux oralement, répéter (ou se répéter à voix basse) les lettres d'un mot en même temps qu'on le regarde pour mieux se souvenir de son orthographe (exemple : pour le mot « pomme », répéter p-o-m-m-e);
- lorsqu'on ne se souvient pas s'il y a une consonne finale à la fin d'un mot masculin, penser à la forme féminine (exemples : chat - chatte; gris - grise; grand - grande);
- penser à des mots de la même famille pour savoir comment se termine un mot (par exemple : bavard - bavarder, bavardage, bavarde);
- établir des liens grapho-phonétiques : diviser le mot en syllabes et essayer de se souvenir de mots que l'on connaît et qui comportent ces syllabes (penser par exemple à « **fil**le » pour épeler « **fa**mille » ou « **bi**lle »);
- utiliser le même truc, mais le confirmer avec une autre stratégie lorsqu'il y a plusieurs graphies possibles pour un même son (penser à une « **dent** » pour épeler « **accident** », et relier ce mot à sa prononciation anglaise);
- penser à la prononciation d'un mot anglais de la même famille pour se souvenir de l'orthographe d'un mot. Penser par exemple à « **perfume** » pour se souvenir de la terminaison du mot « **parfum** »;
- utiliser des règles générales telles que : la lettre « q » est toujours suivie d'un « u », sauf lorsqu'elle est la dernière lettre d'un mot;
- diviser un mot en syllabes ou en préfixe, racine et suffixe pour mieux en retrouver l'orthographe;
- vérifier ses hypothèses sur l'orthographe de mots en utilisant divers moyens de vérification : affiches, banques de mots, listes de mots classés et affichés dans la classe, consignes affichées dans la classe, histoires dans lesquelles on a rencontré ce mot, dictionnaires, etc.
- faire appel à certains procédés mnémotechniques pour se souvenir de l'épellation de certains mots (Ex. : « **Toujours** » prend toujours un « s »)

Tiré de : *Français en immersion Programme d'études pour le niveau élémentaire*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1992)

Appendice C-2
Tableau de connaissances en grammaire

	1	2	3	4	5	6
IDENTIFICATION : La classe des mots						
Le nom propre et le nom commun		<input type="checkbox"/>	A	⇒	⇒	⇒
Le verbe	E	<input type="checkbox"/>	A	⇒	⇒	⇒
Le verbe attributif (le verbe d'état) : être et avoir		E	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	⇒
Les pronoms personnels : je, tu, elle, il, on, nous, vous, ils, elles			<input type="checkbox"/>	A	⇒	⇒
Les autres pronoms personnels : me, te, se, le, la				E	<input type="checkbox"/>	A
L'adjectif		E	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	⇒
Le déterminant		E	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	⇒
le, la, l', les						
au, aux, du, des						
un, une, de, des						
ce, cet, cette, ces						
mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses						
notre, votre, leur, nos, vos, leurs						
L'adverbe					E	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5	6
IDENTIFICATION : Les signes orthographiques						
L'accent aigu et l'accent grave	<input type="checkbox"/>	A	⇒	⇒	⇒	⇒
L'accent circonflexe	<input type="checkbox"/>	A	⇒	⇒	⇒	⇒
l'apostrophe	E	E	<input type="checkbox"/>	A	⇒	⇒
le tréma		E	<input type="checkbox"/>	A	⇒	⇒
la cédille	E	<input type="checkbox"/>	A	⇒	⇒	⇒
le trait d'union		E	<input type="checkbox"/>	A	⇒	⇒

	1	2	3	4	5	6
IDENTIFICATION : Groupes de mots à l'intérieur d'une phrase simple						
Groupe du nom (GN)				<input type="checkbox"/>	A	⇒
Groupe du verbe (GV)				<input type="checkbox"/>	A	⇒
Groupe complément de phrase					E	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5	6
IDENTIFICATION : Fonctions syntaxiques						
Sujet (S)			<input type="checkbox"/>	A	⇒	⇒

E : Emergence : Enseignement systématique A : Acquisition ⇒ : Consolidation des apprentissages

	1	2	3	4	5	6
APPLICATION : Grammaire de la phrase						
• Les formes de la phrase :						
Forme positive		E	□	A	⇒	⇒
Forme négative (selon les verbes aux niveaux établis)		E	□	□	□	□
• Les types de phrases :						
Phrase déclarative			□	A	⇒	⇒
Phrase interrogative		E	□	A	⇒	⇒
Phrase impérative				E	E	□
Phrase exclamative		E	□	A	⇒	⇒
• La ponctuation et l'emploi de la majuscule						
Majuscule en début de phrase et point à la fin	□	□	A	⇒	⇒	⇒
Majuscule pour les noms propres	□	□	A	⇒	⇒	⇒
Point d'interrogation	E	□	A	⇒	⇒	⇒
Point d'exclamation	E	□	A	⇒	⇒	⇒
Virgule dans les énumérations		E	□	□	A	⇒
Tirets et guillemets pour marquer le dialogue			E	□	A	⇒
Points de suspension (...)				E	E	□
4. La formation de certains déterminants						
au (à + le)						
à + les (aux)				E	□	□
de + le (du),						
de + les (des)						
APPLICATION : Les accords en nombre						
Mots marqués à l'écrit par l'ajout du « s » au pluriel : sans écran (ex. : les chiens)	E	□	A	⇒	⇒	⇒
Mots marqués à l'écrit par l'ajout du « s » ou du « x » au pluriel : avec écran (ex : les petits chiens; les petits oiseaux)		E	□	A	⇒	⇒
Exceptions : au fur et à mesure qu'elles se présentent en contexte						
au, eau, eu → aux, eaux, eux sauf pour pneus et bleus		E	□	□	A	⇒
ou → oux : bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou			E	□	□	A
al → aux sauf pour les noms : bal, carnaval, chacal, festival, récital, régal et les adjectifs : banal, fatal, natal, naval			E	□	□	A
ail → aux : bail, corail, émail, travail, vitrail			E	□	□	A
Mots qui se terminent en « s », « x » ou « z » et qui donc demeurent invariables		E	□	□	A	⇒
APPLICATION : Les accords en genre						
Mots dont l'accord est marqué à l'oral par l'ajout du « e », avec et sans écran		E	E	□	A	⇒
Mots non marqués à l'oral mais marqués à l'écrit par l'ajout du « e », sans et avec écran (ex. : l'amie, la petite amie)		E	E	□	□	A

E : Emergence □ : Enseignement systématique A : Acquisition ⇒ : Consolidation des apprentissages

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					E	E
er → ère : ex : étranger, léger, dernier					E	E
eur → euse : ex : moqueur, rieur, farceur eur → eure pour : extérieur, inférieur, intérieur, meilleur, mineur, supérieur					E	E
eux → euse : ex : curieux, joyeux, merveilleux					E	E
teur → teuse : ex : prometteur, menteur teur → trice : ex : créateur, protecteur					E	E
c → che : ex : blanc, franc					E	E
f → ve : ex : craintif, neuf, vif					E	E
x → sse, se, ce : ex : faux-fausse, jaloux-jalouse, doux-douce					E	E
in → igne : ex : bénin, malin					E	E
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 → aiguë					E	E
APPLICATION : Temps de verbes et recours aux finales des verbes (voir note ci-bas)	Voir le <i>Tableau de répartition de l'enseignement des verbes</i> (Appendice C-3)					

Note

- Le travail des verbes comme pour tout autre concept de grammaire doit se faire brièvement en familiarisation et exercisation, mais majoritairement en application des connaissances en contexte, durant des projets d'écriture signifiants pour l'élève.
- La recherche démontre que les 27 verbes suivants sont ceux qui se présentent le plus souvent à l'écrit : *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, demander*. 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

<ul style="list-style-type: none"> - 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, nom singulier, qui, on) : D - A - T - E - 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) : ENT - ONT

- Voir le Tableau de verbes à l'Appendice C-3 pour une répartition de l'enseignement des verbes par niveau scolaire.

E : Emergence : Enseignement systématique **A** : Acquisition ⇒ : Consolidation des apprentissages

Programme de français en immersion 4^e année

	1	2	3	4	5	6
APPLICATION : Les homophones						
on / ont		E	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	
son / sont		E	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	
a / à / as		E	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	
mes / mais / met / mets		E	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	
ou / où			E	<input type="checkbox"/>	A	
peu / peut / peux			E	E	<input type="checkbox"/>	A
c'est / ces / ses / sais / sait / s'est				E	<input type="checkbox"/>	A
m'a / ma					E	<input type="checkbox"/>
t'a / ta					E	<input type="checkbox"/>
l'a / la					E	<input type="checkbox"/>
et / est				<input type="checkbox"/>	A	⇒

	1	2	3	4	5	6
APPLICATION : Grammaire du texte						
Titre et intertitres		E	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	⇒
Début, milieu et fin		<input type="checkbox"/>	A	⇒	⇒	⇒
Introduction, développement, conclusion					E	<input type="checkbox"/>
Schéma du récit en cinq temps				E	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisation du texte en paragraphes				E	V	A
Marqueurs de relation				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bonne utilisation des mots de substitution : je, tu, elle, il, on, nous, vous, elles, ils			<input type="checkbox"/>	A	⇒	⇒
Bonne utilisation des autres pronoms : me, te, le, la				E	<input type="checkbox"/>	A

E : Emergence : Enseignement systématique **A** : Acquisition ⇒ : Consolidation des apprentissages

Appendice C-3 Tableau de répartition de l'enseignement des verbes

Le *Tableau de répartition de l'enseignement des verbes* est conçu afin d'établir à quel niveau scolaire se fait l'enseignement formel de certains verbes aux temps indiqués. Bien que l'enseignement soit dispensé à un certain niveau, il ne s'ensuit nécessairement pas que l'élève pourra utiliser ses verbes à un niveau « acquis » en fin d'année scolaire. Ses connaissances se consolideront de façon continue tout au long de son apprentissage.

L'enseignement des verbes, comme tout autre élément de grammaire doit avoir lieu dans un contexte réel et significatif. La recherche démontre que les exercices fondés sur la répétition des règles ont assez peu de valeur, surtout si ces règles sont enseignés hors de tout contexte. Avant de bien utiliser ses verbes à l'écrit, l'élève devra les avoir entendus et utilisés à l'oral ainsi que les avoir vus et analysés dans des textes écrits.

L'enseignant doit voir à fournir des occasions de communication où ces éléments de grammaire sont utilisés de façon authentique, par exemple :

- l'explication d'une procédure nécessite l'utilisation de l'impératif;
- la lecture d'un texte écrit à la première personne permet un exercice d'analyse qui détermine que les verbes contiennent les finales, S, E, X ou AI.
- le jeu du détective promeut une bonne utilisation de l'imparfait. Encourager l'élève à être aussi précis que possible dans ses réponses aux questions du détective :
 - Que faisais-tu samedi à 8 h 00?
 - Je regardais un match à la télévision au hockey. Les équipes étaient....

L'enseignant voudra également démontrer aux élèves l'utilisation d'un tableau de conjugaison. Les matériels pédagogiques *Ardoise*, *Complice plus*, et *Grammaire Jeunesse* en contiennent tous. Le site www.leconjugueur.com est également un outil utile.

Tableau de répartition de l'enseignement des verbes

	indicatif présent	passé composé	imparfait	futur simple	impératif
	5	5	5	5	6
	5	5	5	5	6
	5	5	5	5	6
	5	5	5	5	6
finir (verbes 1 ^{er} groupe)	5	5	5	5	6
finir (verbes 2 ^e groupe)	5	5	5	5	6
dire	5	5	5	5	6
voir	5	5	5	5	6
vouloir	5	5	5	5	6
pouvoir	5	5	5	5	-
mettre	5	5	5	5	6
prendre	6	6	6	6	6
tenir	6	6	6	6	6
partir	6	6	6	6	6
venir	6	6	6	6	6

Note : Il est aussi important d'encourager l'utilisation correcte des verbes *savoir, connaître, devoir, falloir* ainsi que les verbes courants utilisés au passé composé avec l'auxiliaire être (*arriver, monter, descendre, tomber, etc.*)

Appendice D

Représentations graphiques

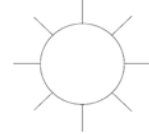
- D-1 Tableau explicatif
- D-2 La toile sémantique
- D-3 Graphique de récit
- D-4 La roue du récit
- D-5 Texte narratif (Début - Milieu - Fin)
- D-6 Le cadre séquentiel
- D-7 La structure narrative
- D-8 La carte du personnage
- D-9 Réaction au texte
- D-10 La carte en T
- D-11 Comparaison - Contraste
- D-12 Comparaison - Contraste / Diagramme de Venn
- D-13 Tableau S-V-A
- D-14 La chaîne / Le cadre séquentiel
- D-15 Tableau de prédictions

Appendice D-1 Tableau explicatif

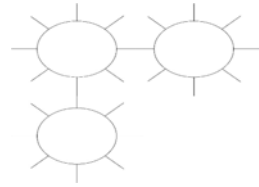
Qu'est-ce qu'une représentation graphique?

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 représentation graphiques, mentionnons :

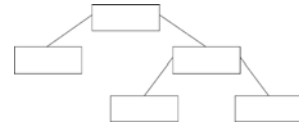
La toile sémantique : pour la représentation de concepts ou d'idées



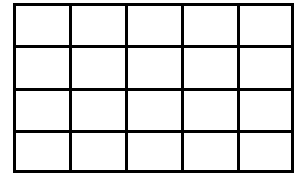
La constellation : pour le regroupement de plusieurs toiles en vue de représenter les liens entre les concepts et les idées



L'arbre ou la pyramide : pour la représentation de l'hierarchie ou pour créer des catégories



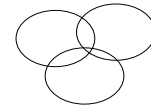
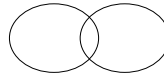
La matrice : pour la représentation de concepts similaires



La chaîne : pour la représentation de processus, de séquences, de procédures

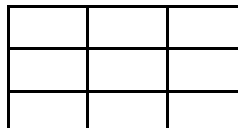


Les cercles concentriques : pour la représentation d'information descriptive, pour comparer et contraster

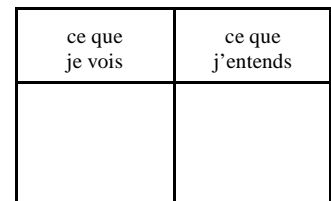


ou

Le tableau : pour la représentation d'idées ou de concepts selon la nature du tableau



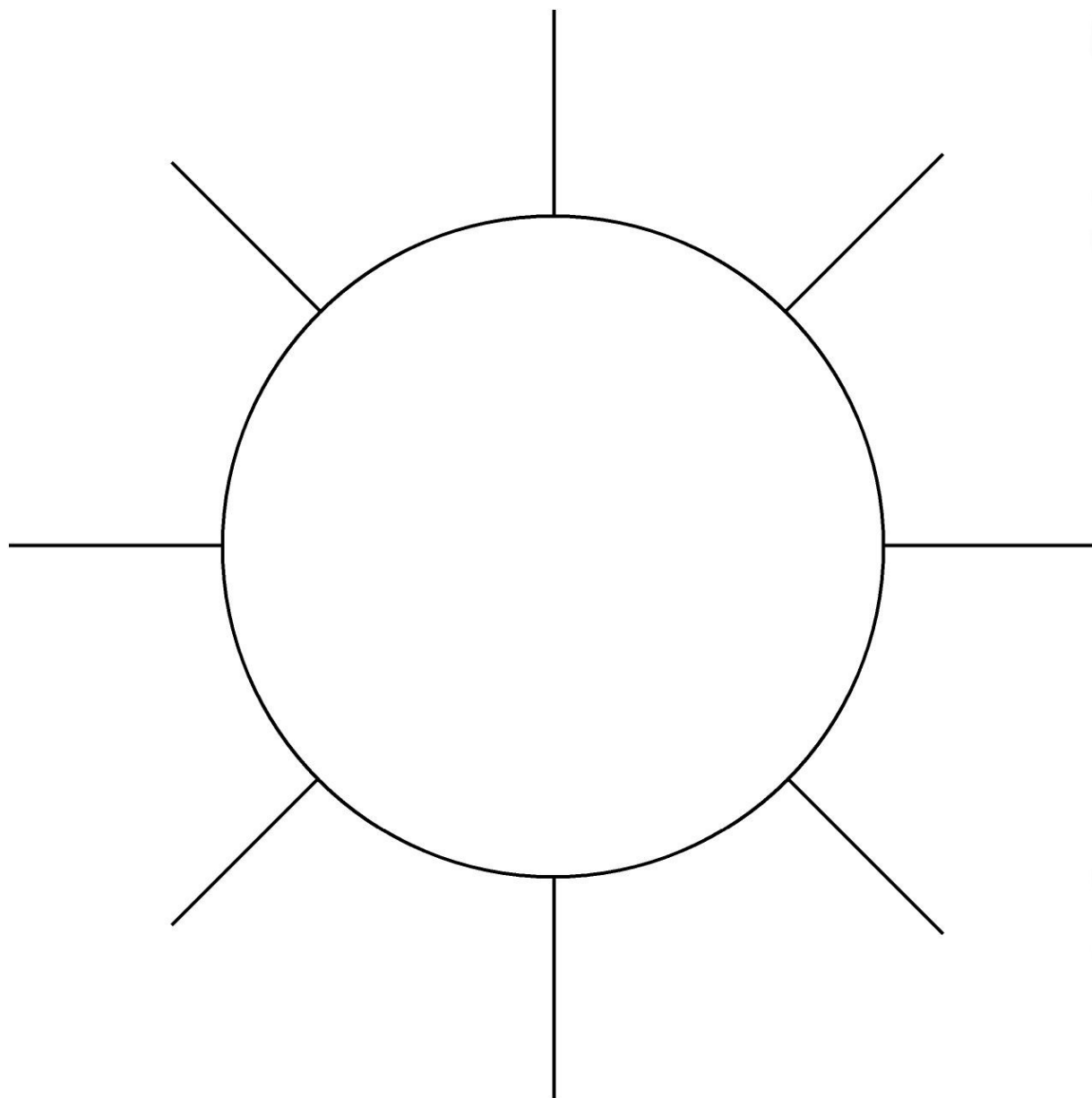
ou



Appendice D-2
La toile sémantique

Nom : _____ Date : _____

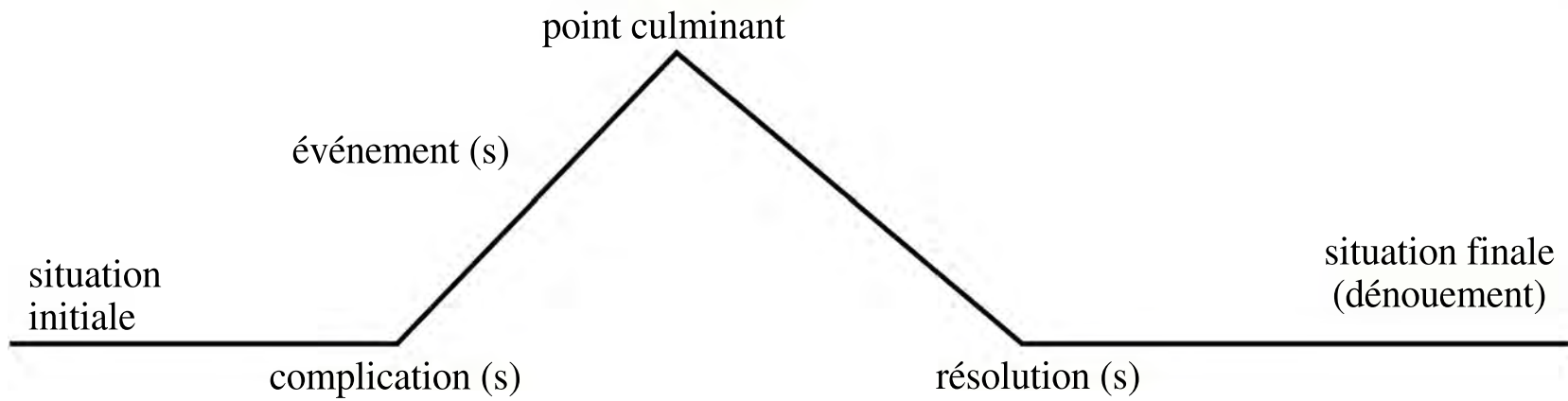
Titre : _____



**Appendice D-3
Graphique de récit**

Nom : _____ Date : _____

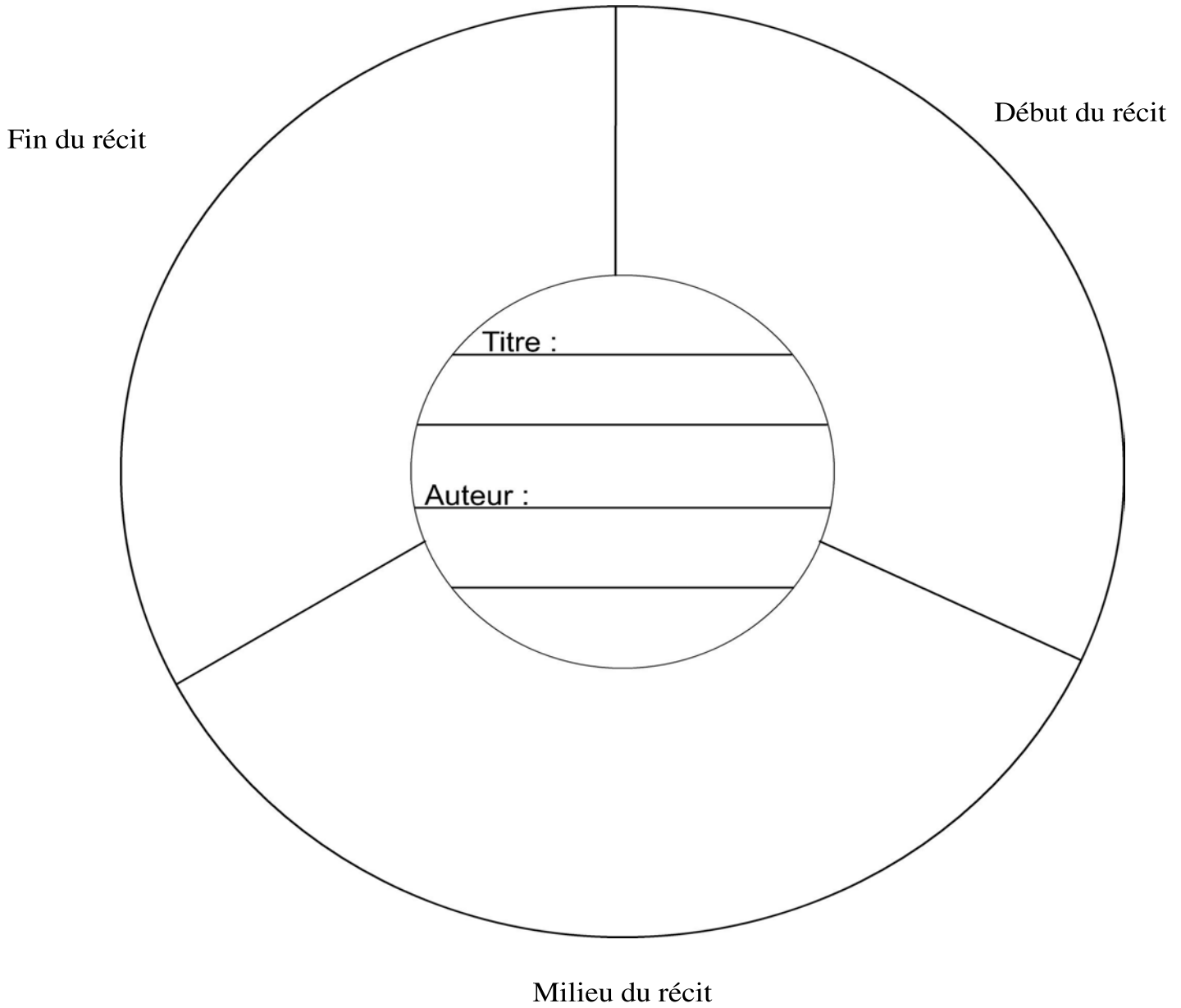
Titre : _____



**Appendice D-4
La roue du récit**

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____



Appendice D-5
Texte narratif (Début - Milieu - Fin)

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

Début

Milieu

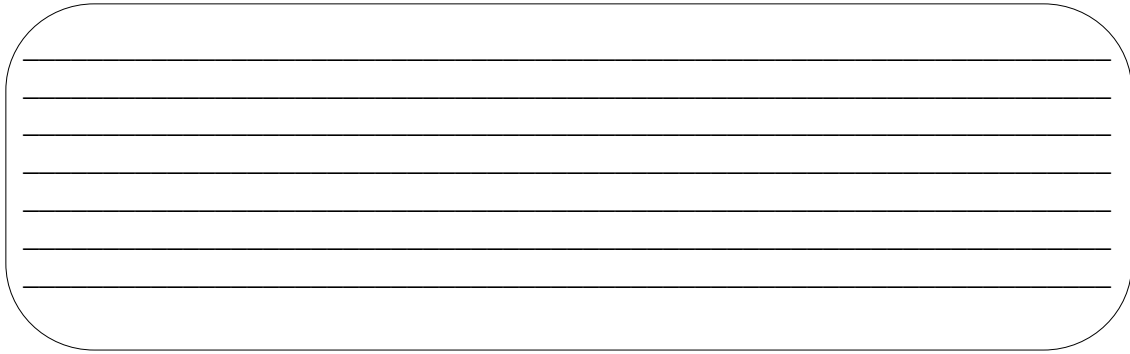
Fin

**Appendice D-6
Cadre séquentiel**

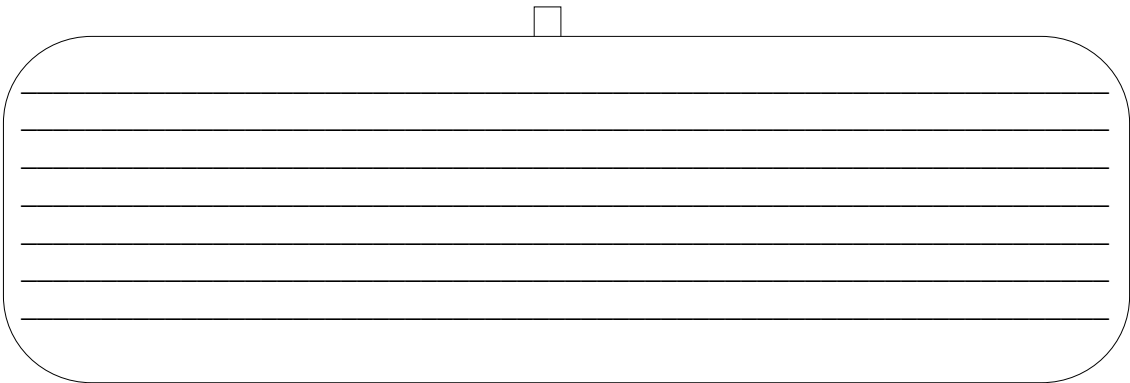
Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

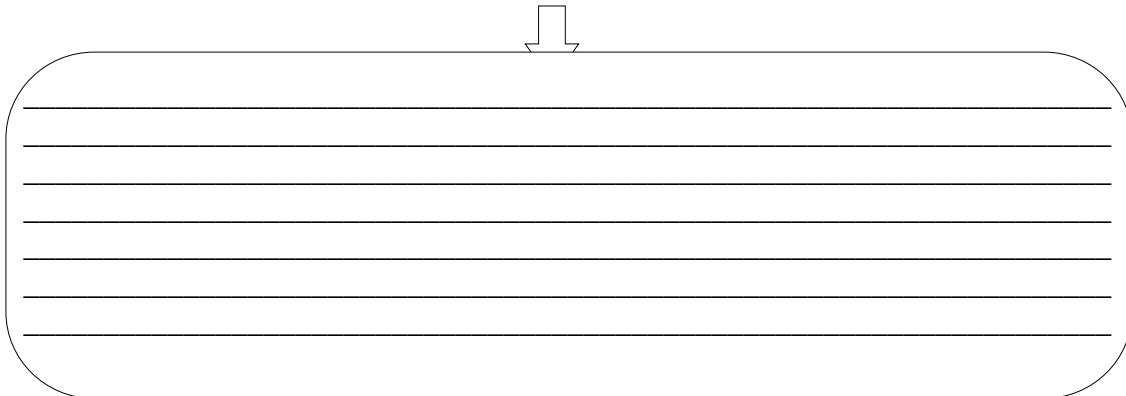
D
é
b
u
t



M
i
l
i
e
u



F
i
n



Appendice D-7
Structure narrative

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

Dessins	Mots
Contexte Où se passe l'histoire?	
Événement déclencheur Qu'est-ce qui se passe au début?	
Actions Que font les personnages?	
Résolution Comment l'histoire se termine-t-elle	

Appendice D-8
La carte du personnage

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

<p>Comment il se sent</p>	<p>Nom du personnage</p> <p>_____</p>	<p>À quoi il ressemble</p>
<p>Comment il agit</p>		<p>Ce qu'il dit</p>

Appendice D-9
Réaction au texte

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

A large rounded rectangular box with a thin black border. The top and bottom corners are rounded. The interior of the box is divided into horizontal lines, creating a series of rows for writing. The top portion of the box is empty, while the bottom portion contains several horizontal lines.

Appendice D-10
La carte en T

La carte en T

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

Ce que je vois

Ce que je pense

Programme de français en immersion 4^e année

Appendice D-11
Comparaison - Contraste

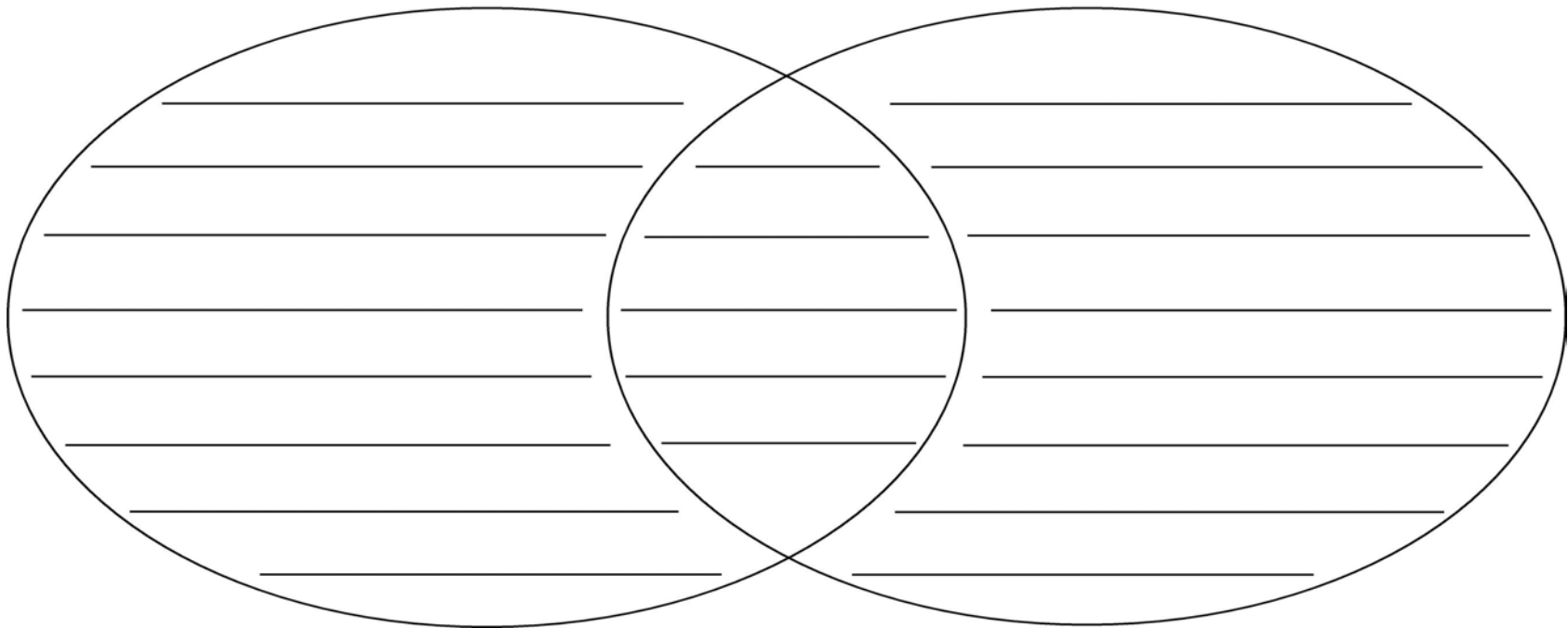
Nom : _____ Date : _____

Différent Semblable Différent

Appendice D-12
Comparaison - Contraste / Diagramme de Venn

Nom : _____ Date : _____

Titres:



Appendice D-13
Tableau S - V - A

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

Ce que je sais

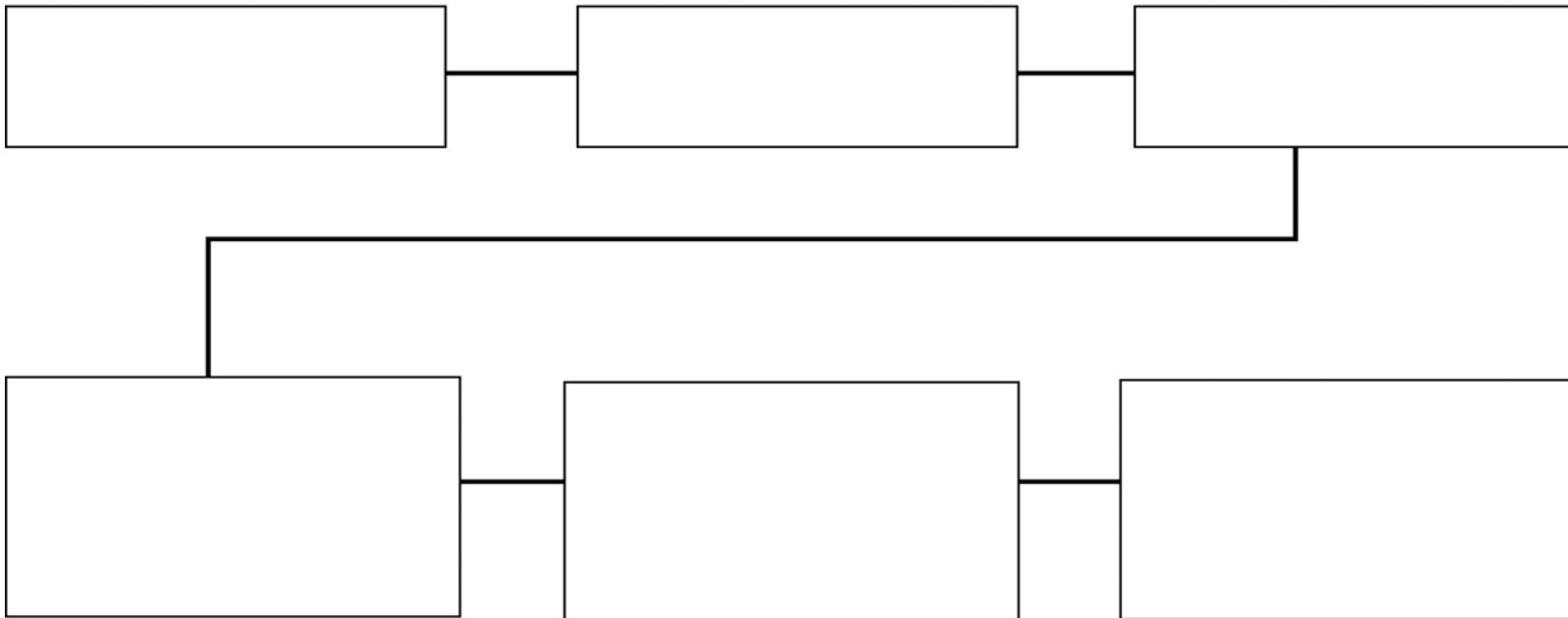
Ce que je veux savoir

Ce que j'ai appris

Appendice D-14
La chaîne / Le cadre séquentiel

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____



Appendice D-15
Tableau de prédictions

Nom : _____ Date: _____

Titre : _____

Tableau de prédictions		
Mes prédictions	Je fais cette prédiction parce que ...	Ma prédiction est confirmée

Appendice E

La correction des erreurs

- E-1 Les anglicismes et autres fautes typiques des élèves d'immersion
- E-2 La place de l'adjectif
- E-3 Les expressions avec « avoir »
- E-4 Correction d'erreurs - Les expressions idiomatiques et les proverbes

Appendice E-1

Les anglicismes et autres fautes typiques des élèves d'immersion

Le processus de développement des habiletés d'expression orale est, dans une certaine mesure, le même dans l'acquisition de la langue première que dans celle de la langue seconde. Dans les deux cas, 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 anglophones dire « I brang », ou de jeunes francophones dire « vous faisez ».

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

Cependant, ce transfert influence également le développement de l'habileté à s'exprimer dans la langue seconde dans les cas où les règles de fonctionnement des deux langues diffèrent. Toute personne qui apprend une langue seconde fera des erreurs dues à un transfert incorrect. Ces erreurs font partie intégrante de l'apprentissage. Face à l'erreur, l'enseignant doit se poser la question : « Quelle règle est-ce que l'élève voulait appliquer? » Ensuite, il doit planifier des situations qui permettront à l'élève de pratiquer la structure qui a été corrigée et de l'assimiler dans son langage courant. Afin d'éviter une fossilisation, on doit tenter de prévenir et d'enrayer les erreurs les plus fréquentes et les plus évidentes chaque fois que la situation s'y prête (observation dans un texte, manipulation de phrases dans lesquelles se trouvent ces expressions, rédactions collectives d'histoires à structures répétitive ou cumulative, jeux variés, etc.).

Tous les élèves ne font pas les mêmes erreurs. Le choix des structures à travailler dépendra donc des besoins de la classe et des élèves ainsi que du contenu des situations d'apprentissage. La liste suivante, qui est loin d'être exhaustive, contient les fautes les plus fréquentes chez les élèves d'immersion. Elle a été compilée à partir d'observations faites en salle de classe et de discussions avec les enseignants de l'Île-du-Prince-Édouard.

Programme de français en immersion 4^e année

Catégorie	Forme fautive	Forme correcte
Prépositions		
pour	<i>j'attends pour je regarde pour j'applique pour pour deux jours Qu'est-ce que c'est pour?</i>	j'attends je cherche je pose ma candidature pendant deux jours À quoi ça sert?
sur	<i>sur la télévision sur le téléphone aller sur un voyage Ça dépend sur... sur dimanche</i>	à la télévision au téléphone faire un voyage Ça dépend de le dimanche
à	<i>La maison que je vais à Je vais à la place de Louise. à mon maison</i>	La maison où je vais Je vais chez Louise. chez-moi
de	<i>C'est Paul chapeau.</i>	C'est le chapeau de Paul.
Verbes		
regarder	<i>regarder comme Ça regarde bon.</i>	ressembler à Ça paraît bon.
travailler	<i>Ça travaille.</i>	Ça marche.
user	<i>Est-ce que je peux user ton crayon?</i>	Est-ce que je peux utiliser ton crayon?
aller	<i>J'ai allé. Est-ce que je peux va?</i>	Je suis allé. Est-ce que je peux aller?
avoir	<i>J'ai a</i>	J'ai
mettre	<i>J'ai met, j'ai metté</i>	J'ai mis
être	<i>je suis faim froid raison dix ans peur soif chaud(e)</i>	J' ai faim froid raison dix ans peur soif chaud
prendre	<i>Ma mère a pris moi au.... Je prends un cours.</i>	Ma mère m'a amené(e)... Je suis un cours.

Programme de français en immersion 4^e année

falloir	<i>Je faux un crayon. Je faux va... Je faux manger.</i>	J'ai besoin d'un crayon. Je dois aller. Je dois manger.
introduire	<i>Je vais les introduire.</i>	Je vais les présenter.
savoir	<i>Je sais Paul.</i>	Je connais Paul.
finir	<i>Je suis fini(e).</i>	J'ai fini.
manquer	<i>Je manque mon chien.</i>	Mon chien me manque.
supposer	<i>Je suis supposé(e) de venir.</i>	Je suis censé(e) venir.
Pronoms		
moi, à moi, m'	<i>Il a frappé moi.</i>	Il m'a frappé.
le mien, le tien, etc.	<i>C'est mon.</i>	C'est le mien.
à toi, à lui, etc.	<i>Je parle à toi.</i>	Je te parle.
lui	<i>Je lui écoute.</i>	Je l'écoute.
'cet' utilisé comme pronom	<i>Je veux cet un.</i>	Je veux celui-ci.
'un' utilisé comme pronom	<i>Le petit un</i>	Le petit
Adverbes		
toujours / jamais	<i>Je toujours va... Je jamais souviens.</i>	Je vais toujours... Je ne me souviens jamais.
Noms (Ici, seulement les noms se rapportant au milieu scolaire on été retenus. Les enseignants seront attentifs aux autres anglicismes pouvant se glisser dans le vocabulaire des élèves.)		
personnes travaillant à l'école	<i>le/la principal(e) le/la vice-principal(e) le/la libraire</i>	le directeur / la directrice le directeur-adjoint / la directrice-adjointe le/la bibliothécaire
locaux de l'école	<i>l'office la librairie le gym la salle de bain</i>	le bureau la bibliothèque le gymnase les toilettes
les matières	<i>phys. ed.</i>	l'éducation physique
divers	<i>le rapport le projet le grade la vacance le break</i>	le bulletin (scolaire) le rapport l'année les vacances le congé

Appendice E-2
La place de l'adjectif
(à titre d'information pour les enseignants)

Dans le *Nouveau code grammatical*, les auteurs Alain de Bray et Michel Therrien offrent les précisions suivantes :

En règle générale, l'adjectif peut se placer avant ou après le nom.

*Les **gros** poissons se moquent des **petits** pêcheurs.*

*La truite vit dans l'eau **claire** et **froide***

- Adjectifs avant le nom

Lorsque l'adjectif est **plus court** que le nom auquel il se rapporte, on le place souvent **avant le nom**.

*Un **beau** paysage. Une **grande** randonnée*

- Adjectifs après le nom

Il existe plusieurs cas où l'adjectif se trouve **après le nom** :

- lorsqu'il est **plus long** que le nom auquel il se rapporte :

*Un paysage **enchanteur**. Un manteau **confortable**.*

- lorsqu'il indique **une couleur** :

*Les nuages **gris**. Un chandail **bleu**.*

- lorsqu'il indique une forme géométrique :

*Une piscine **ronde**. Un terrain **plat**.*

- lorsqu'il est suivi d'un complément :

*Une élève **bonne** en calcul. Une rivière **longue** à traverser*

- lorsqu'il est formé d'un **participe passé** ou d'un **participe présent**

*Une maison **abandonnée**, un film **amusant***

Appendice E-3
Expressions avec « avoir »

Les expressions suivantes sont utilisées avec « to be » en anglais et portent souvent à confusion chez les apprenants du français comme langue seconde :

avoir ____ ans
avoir chaud
avoir faim
avoir froid
avoir honte (de)
avoir peur (de)
avoir raison
avoir soif
avoir sommeil
avoir tort
avoir l'habitude

D'autres expressions de la langue française avec « avoir » :

avoir beau
avoir le cafard
avoir le fou rire
avoir l'intention
avoir du mal
avoir mal (...au ventre, aux dents, etc.)
avoir mal au coeur
avoir l'occasion (de)
avoir rendez-vous
avoir du toupet
avoir l'air
avoir envie (de)
avoir besoin (de)
avoir la frousse

Appendice E-4
Correction d'erreurs - Les expressions idiomatiques et les proverbes

Pour encourager	
Good for you	Bravo
Hang in there	Tiens bon
If worse comes to worst	Au pis aller
I'll keep my fingers crossed	Je vais me croiser les doigts
I've got to hand it to you	Il faut le reconnaître
Never mind	N'importe - laisse faire
Take a crack at it	Tente ta chance
When there's a will, there's a way	Qui veut, peut
Face à un problème	
Don't hold your breath	Il ne faut pas être pressé - sois patient
Few and far between	Rare
Gone downhill	Détérioré
He really thinks he's something	Il se prend pour un autre
He didn't try too hard	Il ne s'est pas cassé la tête
It's easy as pie	C'est simple comme bonjour
It serves you right	Ça t'apprendra
It's time to pull your socks up	Il est temps de te retrousser les manches
I wouldn't put it past him	Ça ne m'étonnerait pas de lui
Not what's it's cracked up to be	Pas aussi bon qu'on le dit
Rub people the wrong way	Prendre les gens à rebrousse-poil
To get to the bottom of things	Aller au fond des choses
To kill two birds with one stone	Faire d'une pierre deux coups
You can't put the clock back	Ce qui est fait est fait

Appendice E-4

Correction d'erreurs - Les expressions idiomatiques et les proverbes

(suite)

Exclamations	
I could just kick myself	Je m'en mords les doigts
It's throwing money down the drain	C'est jeter l'argent par les fenêtres
Never in a million years	Jamais de la vie
Stop pulling my leg	Arrête de me faire marcher
Stop beating around the bush	Arrête de tourner autour du pot
To have a bone to pick with ...	Avoir un compte à régler avec...
To bite off more than one can chew	Avoir les yeux plus gros que le ventre
To have other fish to fry	Avoir d'autres chats à fouetter
When pigs fly	Quand les poules auront des dents
You could have knocked me over with a feather	Les bras m'en ont tombé

Prendre ou éviter des risques	
A can of worms	Un paquet de problèmes
A close call	On l'a échappé belle
I wouldn't touch it with a ten-foot pole	Je ne voudrais pas m'en mêler
Knock on wood	Je touche du bois
Out of the frying pan into the fire	Aller de mal en pis
Scared to death	Mort de peur
To skate on thin ice	S'aventurer en terrain glissant
To stick your neck out	Prendre un risque

Appendice E-4
Correction d'erreurs - Les expressions idiomatiques et les proverbes
(suite)

Question d'argent	
Be out of pocket	Payer de sa poche
His (her) bread and butter	Son gagne-pain
Easy come, easy go	Ça part comme ça vient
It was a steal	C'était donné
S/he lost her/his shirt	Elle (Il) a perdu une fortune
Making money hand over fist	Faire de l'argent comme de l'eau
On a shoestring	à peu de frais
Well-to-do	à l'aise

Proverbes	
All's well that ends well	Tout est bien qui finit bien
Birds of a feather flock together	Qui se ressemble s'assemble
Come what may	Advienne que pourra
Desperate times, desperate measures	Aux grands maux les grands remèdes
Every cloud has a silver lining	Après la pluie, le beau temps
If you play with fire, you get burned	Qui s'y frotte s'y pique
No news is good news	Pas de nouvelles, bonnes nouvelles
Nothing ventured, nothing gained	Qui risque rien n'a rien
Practice makes perfect	C'est en forgeant qu'on devient forgeron
When there's a will, there's a way	Vouloir, c'est pouvoir

