

Avant-propos

Ce programme d'études s'adresse aux enseignants de la 2^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 et René Hurtubise, conseillers pédagogiques au ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, ont 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

Patricia Morin	École élémentaire Spring Park
Sally Harper	École élémentaire Tignish
Marie-Lyne Bédard	École élémentaire Glen Stewart
Karen Smith	École élémentaire Greenfield

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

1 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.	16
Les résultats d'apprentissage	
Les résultats d'apprentissage généraux (R.A.G.).	16
La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle.	17
L'écoute et l'expression orale.	17
La lecture et le visionnement.	17
L'écriture et la représentation.	18
Les résultats d'apprentissage par cycle (R.A.C.).	18
Les résultats d'apprentissage spécifiques (R.A.S.).	19
Contextes d'apprentissage et d'enseignement.	20
Programme de littératie efficace.	20
Définition de la littératie.	20
Principes de base.	20
Le lien entre un programme de littératie efficace et les résultats d'apprentissage.	23
Différences entre l'apprentissage et l'enseignement.	23
La nature de l'apprentissage.	23
La nature de l'enseignement.	24
Principes directeurs de l'apprentissage du français en immersion.	25
Principes directeurs de l'apprentissage et de l'enseignement efficaces.	26
Besoins individuels des élèves.	26
Intelligences multiples.	27
Styles d'apprentissage.	28
Climat de la salle de classe.	29
La métacognition.	30
Pratiques pédagogiques préconisées.	31
L'enseignement stratégique.	31
L'apprentissage coopératif.	32
L'appréciation et l'évaluation des apprentissages.	35
Le temps d'enseignement.	38

2 Programme d'études

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

Valorisation de la langue française.	40
Valorisation de la diversité culturelle.	41
L'éducation au multiculturalisme.	41

L'éducation à l'antiracisme	41
La pertinence de l'éducation au multiculturalisme et à l'antiracisme	42
Les droits et responsabilités	42
Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques	44
Résultats d'apprentissage	45

Deuxième volet : L'écoute et l'expression orale

La vision de l'apprentissage de la langue orale	54
Les éléments essentiels à l'écoute et l'expression orale	55
Le lien entre la langue orale et la langue écrite	56
L'écoute	56
Les stratégies d'écoute	58
L'expression orale	59
Les activités d'expression orale	59
Les stratégies d'expression orale	61
Les composantes du langage	62
La correction de l'erreur	63
L'appréciation de rendement en communication orale	65
Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques	70
Résultats d'apprentissage	74

Troisième volet : La lecture et le visionnement

La vision de l'apprentissage de la lecture	92
L'apprentissage de la lecture	93
Les comportements d'un lecteur efficace	93
Systèmes d'indices en lecture	93
Les stratégies et le processus de lecture	95
Les textes	96
Les situations de lecture	96
La lecture à haute voix	97
La lecture partagée	99
La lecture guidée	101
La lecture indépendante	103
La lecture libre	106
L'appréciation de rendement en lecture	106
Le développement du lecteur	110
Le continuum du lecteur	110
Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage en lecture	112
Résultats d'apprentissage	114

Quatrième volet : L'écriture et la représentation

La vision de l'apprentissage de l'écriture	124
Éléments essentiels du système d'écriture	125
Les traits d'écriture	125
Les stratégies et le processus d'écriture	126
Les situations d'écriture	128
L'écriture partagée et l'écriture interactive	129
L'écriture guidée	131
L'écriture indépendante	132
L'écriture libre	133
L'appréciation de rendement en écriture	133

Le développement du scripteur.	136
Le continuum du scripteur	136
Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage en écriture	138
Les résultats d'apprentissage	140
3 Glossaire.	156
4 Bibliographie.	158
5 Annexes.	162
Annexe A - Références pour l'enseignant	
A-1 La conscience phonologique.	164
A-2 Le mur de mots.	174
A-3 Les niveaux de compréhension en lecture.	176
A-4 La taxonomie de Bloom	178
A-5 L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe	180
Annexe B - L'appréciation de rendement en lecture	
B-1 Fiche d'observation individualisée	184
B-2 La fiche d'observation individualisée - Symboles et classification d'erreurs	186
B-3 Calcul du niveau de difficulté de texte et pourcentage de précision	188
B-4 Échelles d'appréciation en lecture.	190
B-5 Échelle d'appréciation en écriture.	192
Annexe C - Tableaux de connaissances	
C-1 Tableau des sons	196
C-2 Tableau de connaissances en grammaire	198
Annexe D - Représentations graphiques	
D-1 Tableau explicatif.	204
D-2 La toile sémantique.	206
D-3 Graphique de récit.	208
D-4 La roue de récit.	210
D-5 Texte narratif (Début-milieu-fin).	212
D-6 Le cadre séquentiel	214
D-7 La structure narrative.	216
D-8 La carte du personnage.	218
D-9 Réaction au texte.	220
D-10 La carte en T	222
D-11 Comparaison - Contraste	224
D-12 Comparaison - Contraste / Diagramme de Venn.	226
D-13 Tableau S - V- A.	228
D-14 La chaîne / Le cadre séquentiel.	230
D-15 Tableau de prédictions.	232
Annexe E - La correction des erreurs	
E-1 Les anglicismes et autres fautes typiques des élèves d'immersion.	236
E-2 La place de l'adjectif.	240
E-3 Les expressions avec « avoir ».	242

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.)

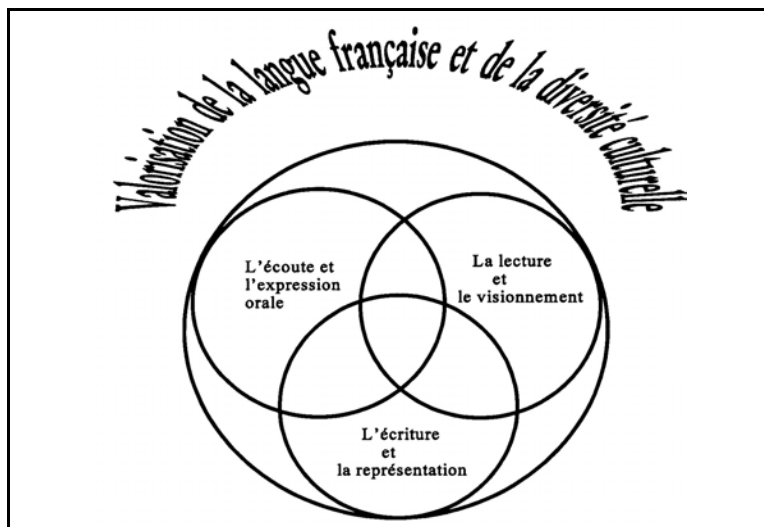
Les résultats d'apprentissage généraux du programme de français en immersion précisent les connaissances, les habiletés et les attitudes visées par ce programme. Ils décrivent ce que les élèves devraient savoir, ce qu'ils devraient être capables de faire et les attitudes qu'ils devraient acquérir au 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 Annexe A-4).

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 littératie efficace et les résultats d'apprentissage

Le programme d'études et l'approche en littératie font un tout et partagent un but premier qui est d'établir une base commune d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de stratégies que les élèves 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 littératie 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 Annexe A-4)

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 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 significatives, intéressantes et réalisables. Ces tâches devraient correspondre aux talents et aux intérêts des élèves tout en visant l'atteinte des résultats d'apprentissage prescrits.

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

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

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 significatives 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, tel que cité par 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 leur 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 culturel et social 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 - 2^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 3^e 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	utiliser la langue française avec plaisir dans des situations quotidiennes et chercher à l'améliorer
<i>À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
1.2	de démontrer un intérêt à utiliser divers textes d'expression française
1.2.1	manifester de l'intérêt pour des comptines, des chansons ou des histoires d'expression française
1.2.2	identifier des auteurs francophones favoris ou célèbres
<i>À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
1.3	d'identifier la contribution de personnes francophones à différents domaines de l'activité humaine
1.3.1	identifier des personnes francophones de sa communauté, de son pays ou d'ailleurs
1.3.2	partager ses idées et ses sentiments face à la langue française et à la diversité culturelle

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

<i>À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
2.1	de démontrer un intérêt à connaître et à s'informer sur diverses cultures
2.1.1	explorer les ressemblances et les différences qui existent entre diverses cultures
<i>À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
2.2	de démontrer une compréhension de ses droits et des ses responsabilités face à la classe et à l'école
2.2.1	réagir avec respect aux idées et aux opinions des autres dans un esprit de coopération et en choisissant des mots démontrant le respect envers tous, sans offenser ou causer de la peine
2.2.2	assumer ses responsabilités au sein des activités de la salle de classe

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de démontrer une fierté à utiliser la langue française et à améliorer sa compétence langagière.

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

Pistes d'enseignement

1.1.1 utiliser la langue française avec plaisir dans des situations quotidiennes et chercher à l'améliorer

- ▶ utiliser le français dans la classe **en tout temps**
 - ressortir les expressions vues dans les livres, l'expression du jour, etc.
 - créer des occasions où l'élève peut travailler en groupe, présenter et échanger ses découvertes, etc.
 - valoriser la production orale des élèves
 - promouvoir l'approche communicative à travers les jeux et des situations réelles, par exemple « montre et raconte », devinettes
- ▶ encourager les élèves qui parlent français à l'extérieur de l'école
- ▶ établir avec les élèves des règlements qui reflètent une approche positive de l'apprentissage du français et les revoir régulièrement; par exemple : les élèves se complimentent les uns les autres quand ils parlent en français
- ▶ promouvoir le français dans l'école par l'affichage bilingue, le français dans les annonces, la version française du *O Canada*, etc.
- ▶ échanger ses connaissances, ses intérêts en français, avec des élèves de niveaux ou d'écoles différentes, avec une autre classe/province (échanges de correspondance)
- ▶ planifier des projets où l'on doit enregistrer des personnes, des émissions, des chanteurs ou chanteuses françaises et partager ces projets avec les autres

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à utiliser divers textes d'expression française

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

Pistes d'enseignement

1.2.1 manifester de l'intérêt pour des comptines, des chansons ou des histoires d'expression française

- ▶ faire des suggestions d'émissions francophones et les visionner en classe. Encourager aussi les élèves à les visionner à la maison
- ▶ inviter des personnes qui parlent ou qui chantent en français à visiter la classe ou l'école afin de souligner l'importance du français à l'extérieur de la communauté scolaire
- ▶ exposer les élèves à la musique française (pendant la collation, l'heure du dîner, etc.) Voir la trousse *Découvrons la chanson*
- ▶ encourager les parents à écouter lire leur enfant, l'aider à garder une liste de livres lus ou entendus chez lui et à signer un carnet de route des lectures

1.2.2 identifier des auteurs francophones favoris ou célèbres

- ▶ étudier un auteur en particulier afin de créer un lien personnel. Présenter l'auteur lors de la lecture à haute voix. Amener les élèves à réagir à ses textes
- ▶ établir un petit palmarès du livre : un élève recommande un livre à lire et la classe discute du livre

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

R.A.C. *À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable d'identifier la contribution de personnes francophones à différents domaines de l'activité humaine*

R.A.S. *L'élève devrait pouvoir...*

1.3.1 identifier des personnes francophones de sa communauté, de son pays ou d'ailleurs

- Pistes d'enseignement**
- ▶ faire connaître des personnes francophones de la communauté - faire des excursions où il y a des francophones (la bibliothèque française, l'école française, Radio Canada, etc.), inviter les francophones à venir présenter en classe, faire connaître les francophones qui sont reconnus (à la radio, dans le journal, etc.)
 - ▶ avoir une liste des organismes pouvant offrir des services en français (santé, sécurité, communauté, etc.)
 - ▶ faire une liste des parents de la classe qui parlent français
 - ▶ promouvoir les activités communautaires francophones de la région

1.3.2 partager ses idées et ses sentiments face à la langue française et à la diversité culturelle

- ▶ discuter des raisons pour lesquelles on apprend le français
- ▶ discuter du fait que les variations dans la langue française sont acceptables et qu'elles reflètent la beauté de la langue et des particularités propres aux communautés francophones
- ▶ encourager la lecture du journal et des magazines français
- ▶ promouvoir la bibliothèque française ou la section française de la bibliothèque locale
- ▶ valoriser les activités vécues en français à l'extérieur de la classe avec la famille ou les amis

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

PISTES D'ÉVALUATION	RESSOURCES SUGGÉRÉES
<p>▶ Observer et noter le degré d'intérêt et les comportements :</p> <p>Dans une grille d'observation, noter si l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ utilise le français dans la classe et à l'extérieur; ▶ démontre un plaisir à parler français; ▶ est un participant actif; ▶ démontre une fierté de ses compétences langagières; ▶ utilise le français dans les situations non-structurées (hors de l'école etc.); ▶ encourage ses pairs à utiliser le français; ▶ démontre un plaisir à participer à des activités en français. <p>À l'aide d'une fiche anecdotique, observer et noter si l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ pose des questions pour mieux comprendre; ▶ témoigne un intérêt soutenu pour la qualité de son travail; ▶ corrige les erreurs qu'il commet; ▶ utilise en contexte les nouveaux mots et les nouvelles expressions apprises en français et prend des risques à propos de son apprentissage du français; ▶ évite l'anglais autant que possible. 	<p><u>Matériel pédagogique pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Astuce et compagnie</i> ▶ En tête ▶ Image de l'Art <p><u>Ressources professionnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Document d'appui de la <i>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Immersion française, Maternelle à la troisième année</i>, 2001 <p><u>Autres</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Collection Henriette Major ▶ Enregistrements sonores (Voir la trousse <i>Découvrons la chanson</i>) ▶ Émissions de télévision : Dominique raconte Arthur l'aventurier ▶ Livres-disques : Le chat musicien À la découverte de Félix Leclerc

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

R.A.C. *À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à connaître et à s'informer sur diverses cultures*

R.A.S. *L'élève devrait pouvoir...*

2.1.1 explorer les ressemblances et les différences qui existent entre diverses cultures

Pistes d'enseignement

- ▶ inviter des personnes de diverses cultures à venir parler de leurs expériences personnelles
- ▶ présenter de la musique de différentes cultures
- ▶ discuter des différences culturelles lors d'un accueil :
 - Les salutations
 - ▶ Ola (espagnol)
 - ▶ Buon Giorno (italien)
 - ▶ Aloha (hawaïen)
 - ▶ Guten Tag (allemand)
 - ▶ Shalom (hébreu)
 - Les gestes
 - ▶ la bise
 - ▶ le salut
 - ▶ la poignée de main
- ▶ profiter des occasions qui se présentent pour relever certains éléments culturels (Ex. : une lecture à haute voix d'un album soulignant des éléments culturels particuliers)

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités face à la classe et à l'école

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

Pistes d'enseignement

2.2.1 réagir avec respect aux idées et aux opinions des autres dans un esprit de coopération et en choisissant des mots démontrant le respect envers tous, sans offenser ou causer de la peine

- ▶ discuter du respect qu'il faut accorder à chaque individu. Utiliser des exemples personnels
- ▶ faire un remue-méninges avec les élèves pour faire ressortir les mots ou les expressions que l'on utilise pour encourager, féliciter, respecter et valoriser toutes les personnes. Afficher les mots et expressions qui découlent du remue-méninges et encourager les élèves à employer ces mots ou ces expressions tous les jours. Ex. : *Je suis désolé. Je pense que...*
- ▶ commencer l'écriture d'un carnet de classe expliquant les gestes de gentillesse au fur et à mesure qu'on les observe en classe ou dans la cour de récréation
- ▶ produire, avec la classe, une liste de mots et d'expressions utilisés en situation de résolution de problème et qui démontrent le respect . Par le biais de courtes saynètes, pratiquer des situations de résolution de problèmes
- ▶ expliquer la différence entre le vouvoiement et le tutoiement (D'après *Le Petit Robert*, on vouvoie normalement les inconnus, ses supérieurs et toutes les personnes avec qui on n'a pas de liens étroits). Voir certains livres de *Dinmir* pour des exemples de textes où le vouvoiement est utilisé
- ▶ participer activement à « La semaine du respect » de son école

2.2.2 assumer ses responsabilités au sein des activités de la salle de classe

- ▶ établir un système de tâches dans la classe
- ▶ s'assurer de bien communiquer ses attentes au sujet des responsabilités en classe. Ex. : garder son pupitre propre, accrocher son manteau, ranger ses espadrilles, etc.

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

PISTES D'ÉVALUATION	RESSOURCES SUGGÉRÉES
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Observer et noter les comportements des élèves quant à l'expression de respect et la prise de responsabilité : <ul style="list-style-type: none"> ▶ respecter le tour de parole; ▶ ranger leurs effets; ▶ garder leur pupitre en ordre. 	<p><u>Ressources professionnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Un pas de plus</i> (Contacter le ministère pour cette version française de <i>Second Step</i>) <p><u>Matériel pédagogiques pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Astuce et compagnie</i> - Module 6 <p><u>Autres</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Livres / Cassettes ou CD / traitant des différentes cultures, races, religions, langages, etc. ▶ Membres de la famille ou de la communauté provenant de diverses cultures

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 littératie efficace.

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

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

Connaître le vocabulaire ne suffit pas pour parler une langue, il faut aussi savoir les règles qui régissent l'agencement des mots. En entrant en contact avec la langue, l'enfant en dégage les règles et

construit son langage. Un environnement linguistique stimulant est nécessaire au développement efficace de l'enfant et favorise l'acquisition d'un vocabulaire riche. 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 cours de l'année, les élèves doivent être placés dans des situations de communication à intentions variées (exprimer ses sentiments, informer, inciter, divertir, etc.). Un même sujet peut se rattacher à plusieurs intentions de communication;
- Il faut s'efforcer de fournir aux élèves des occasions de s'adresser à divers groupes de personnes (autres classes, autres enseignants, invités francophones, 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 annexe 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 ☺ Indécis ? En désaccord ☹		En accord ☺ Indécis ? En désaccord ☹
En accord ☺ Indécis ? En désaccord ☹		En accord ☺ Indécis ? 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 modeler et de les enseigner de façon à permettre à l'élève de communiquer efficacement à l'oral.

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

Les stratégies d'expression orale spontanée

Avant

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

Pendant

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

Après

- Vérifier si l'interlocuteur a compris le message
L'élève observe le langage non verbal et écoute

les propos de son interlocuteur.

Les stratégies d'expression orale structurée

Avant

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

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

La forme

La forme constitue le *comment* du message, son aspect morphologique. En utilisant le langage, l'élève acquiert les notions de grammaire qui s'y rattachent : l'ordre des mots, la structure de la phrase, le temps des verbes, le genre et le nombre, etc. L'aspect phonologique du langage (les sons qui s'y associent) est également inclus dans la forme. L'Annexe A-1 offre des précisions quant au travail sur la conscience phonologique.

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

La fonction

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

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

La correction de l'erreur

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

Dans le cas de l'apprentissage en contexte d'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 - 2^e année

L'écoute

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 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
3.1 de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte oral	
3.1.1 démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes oraux de plusieurs moyens (rappels, discussions, réponses orales et écrites à des questions, jeux de rôle, carnet de lecture, etc.)	A
3.1.2 agir selon des directives simples	A
3.1.3 dégager les actions et les caractéristiques des personnages	V
<i>À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
3.2 de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en ressortant quelques 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	V
3.2.2 énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations	E
3.2.3 réagir au comportement des personnages (démontrer une compréhension des personnages, inférer leurs sentiments, leurs motivations)	E
<i>À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
3.3 de réagir de façon analytique à des textes simples en ressortant des éléments variés	
3.3.1 distinguer le réel de l'imaginaire	A
3.3.2 reconnaître les jeux de sonorité, de la répétition et de la rime dans les chansons ou les comptines	V

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

<i>À la fin de la troisième année, l'élève devrait être capable</i>	
4.1 de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute	
4.1.1 orienter son comportement vers l'écoute	A
4.1.2 activer ses connaissances antérieures	A
4.1.3 faire des prédictions sur le contenu du texte	A
<i>À la fin de la troisième année, l'élève devrait être capable</i>	
4.2 d'utiliser des stratégies appropriées pour gérer son écoute	
4.2.1 soutenir son écoute	V
4.2.2 traiter l'information entendue (faire des liens et des prédictions, se questionner etc.)	V
4.2.3 vérifier sa compréhension et agir en conséquence	V

L'expression orale

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 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
5.1 de poser des questions pour clarifier l'information et élargir ses connaissances ainsi que d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions	
5.1.1 poser des questions, utiliser un vocabulaire et des structures simples pour se débrouiller dans la salle de classe et combler ses besoins immédiats	A
5.1.2 s'exprimer créant des phrases simples à l'aide du vocabulaire et des structures de phrases apprises en classe	A
5.1.3 improviser un court dialogue dans le contexte tel que le théâtre de marionnettes et le jeu de rôle	V
5.1.4 faire en groupe, la lecture d'un texte connu	V
5.1.5 donner des explications sur une façon de faire ou encore donner des directives	V
5.1.6 faire de courtes présentations orales	E
<i>À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
5.2 d'employer des conventions de langue afin de communiquer dans une variété de situations simples	
5.2.1 <u>prononcer</u> correctement les expressions, les mots et les phrases apprises en classe	A
5.2.2 utiliser correctement le vocabulaire de la salle de classe et des ses expériences quotidiennes dans des phrases simples	V
5.2.3 faire les liaisons les plus courantes	V
5.2.4 utiliser correctement, dans les cas usuels, le déterminant approprié au genre du nom auquel il se rapporte	E
5.2.5 ordonner correctement les séquences de mots contenant un adjectif usuel	E
5.2.6 utiliser les temps de verbes usuels pour exprimer clairement ses expériences passées, présentes et à venir	E
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
5.2.8 reconnaître les anglicismes les plus courants	E

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 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
6.1 de faire appel à son vécu et à ses connaissances ainsi que de choisir des stratégies simples pour orienter et gérer son expression orale	
6.1.1 participer à diverses activités pour explorer et acquérir le vocabulaire et les structures nécessaires à la communication	V
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	V
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	V

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte oral

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

3.1.1 démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes oraux de plusieurs moyens (rappels, discussions, réponses orales et écrites à des questions, jeux de rôle, carnet de lecture, etc.)

3.1.2 agir selon des directives simples

	1	2	3	Pistes d'enseignement
	V	A	⇒	<ul style="list-style-type: none"> ▶ poser des questions simples après la lecture - <i>Qui?, Quoi?, Comment?, Pourquoi?, Quand?, Où?</i> ▶ renforcer la compréhension et l'appréciation des textes par la discussion, la dramatisation, le mime et les activités de dessin ▶ encourager les élèves à énoncer dans leurs propres mots le texte entendu. Pour se faire, modeler l'utilisation d'une représentation graphique. Voir Annexe D ▶ Modeler la stratégie PPP (Pense-Partage-Pairs) : les élèves écoutent un texte oral, pensent à ce qui a été dit, se placent en dyades et partagent ce qu'ils ont entendu et compris
	V	A	⇒	<ul style="list-style-type: none"> ▶ faire répéter les directives associées aux exercices de classe afin que l'élève puisse s'entendre les donner ▶ encourager l'élève à demander des questions s'il ne comprend pas ▶ placer les élèves en dyades dos à dos, un élève décrit un objet, l'autre le dessine. Voir Trehearne, <i>Littératie en 1^{re} et 2^e année</i>, p. 76

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte oral

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

3.1.3 dégager les actions et les caractéristiques des personnages

1

2

0

Pistes d'enseignement

V

- ▶ en situation de lecture à haute voix et de lecture partagée, modeler comment relever les indices qui fournissent des renseignements sur les actions, les caractéristiques physiques ou les traits de personnalité des personnages
- ▶ modeler l'utilisation de représentations graphiques comme la carte du personnage (voir Annexe D-8)

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en ressortant quelques éléments qui expliquent sa réaction

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

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

3.2.2 énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations

3.2.3 réagir au comportement des personnages (démontrer une compréhension des personnages, inférer leurs sentiments, leurs motivations)

	1	2	3	Pistes d'enseignement
	<i>E</i>	<i>V</i>	<i>A</i>	
	<i>E</i>	<i>E</i>	<i>V</i>	
		<i>E</i>	<i>V</i>	

à la suite de l'heure du conte, inviter l'élèves à s'exprimer par analogie (en comparaison avec ses propres expériences) « As-tu vécu quelque chose de semblable? » « Cette histoire te fait-elle penser à quelque chose? Raconte-nous »

partager des expériences personnelles liées au texte à l'oral ou à l'écrit

utiliser le dessin, les jeux de rôle, et d'autres moyens d'expression pour démontrer sa compréhension ou pour exprimer ses goûts

profiter des occasions diverses pour partager ses sentiments, ses préférences et ses opinions, ex. : les journaux personnels, des discussions en dyade ou en grand groupe, le dessin, etc.

Questionner les élèves et animer une discussion :

- ▶ Qu'aurais-tu fait à la place du personnage?
- ▶ Comment penses-tu que ce personnage se sent?
- ▶ Pourquoi le personnage agit-il de cette façon?

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en ressortant des éléments variés

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

3.3.1 distinguer le réel de l'imaginaire

1	2	3
V	A	⇒
V	V	A

Pistes d'enseignement

▶ relever dans un récit les éléments qui appartiennent au monde réel et au monde imaginaire

▶ faire la différence entre les textes fictifs et les textes informatifs

3.3.2 reconnaître les jeux de sonorité, de la répétition et de la rime dans les chansons ou les comptines

▶ donner l'occasion aux élèves d'écouter une variété de textes oraux présentés par divers individus

▶ jouer avec les mots pour en découvrir les sons initiaux ou les rimes et en inventer de nouvelles

▶ utiliser une chanson ou une comptine pour en modifier la rime ou y ajouter un autre couplet

▶ exagérer la prononciation et l'intonation : à travers la phonétique, la variation du volume (chuchoter, crier), le débit

▶ cibler certains sons et les mettre en évidence à l'intérieur d'un texte

▶ voir Annexe A-1, La conscience phonologique

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

PISTES D'ÉVALUATION	RESSOURCES
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Observer et noter les comportements et le rendement de l'élève quant à : <ul style="list-style-type: none"> ▶ son intérêt et sa participation aux activités d'écoute; ▶ ses réactions orales et écrites (réponses aux questions, saynètes, journal de réflexion, représentations graphiques, dessins). ▶ Voir M. Trehearne, <i>Littératie en 1^{re} et 2^e année</i>, p. 116 	<p><u>Matériel pédagogique pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Astuces et cie <p><u>Ressources professionnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ M. Trehearne, <i>Littératie en 1^{re} et 2^e année</i> <p><u>Autres</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Livres-cassettes ▶ J'aime les poèmes ▶ Rimes et mots, Au revoir mon lézard ▶ Émissions de télévision ▶ Trousse : <i>Découvrons la chanson</i>

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

4.1.1 orienter son comportement vers l'écoute

	1	2	3
	A	A	⇒
	V	A	⇒

Pistes d'enseignement

- ▶ amener les élèves à mieux écouter en faisant objectiver les comportements les plus appropriés
 - ▶ mettre en place un code d'écoute comme la stratégie « donne-moi cinq »
 1. Corps tourné vers la personne qui parle
 2. Mains sur le pupitre
 3. Yeux sur la personne qui parle
 4. Oreilles ouvertes, prêtes à écouter
 5. Bouche fermée durant l'écoute
 - ▶ donner une intention d'écoute. Ex. : « Après l'histoire, nous allons discuter de ... »
-
- ▶ Afin de modéliser la stratégie, formuler sa pensée tout haut pour se rappeler ce qu'on connaît déjà sur un sujet et pour anticiper le vocabulaire qui sera utilisé
 - ▶ à l'aide d'un tableau S-V-A (voir Annexe D-13) discuter de ce que les élèves savent déjà et ce qu'ils veulent savoir au sujet d'un texte oral. Suite à l'écoute du texte, discuter de ce qu'ils ont appris

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute

1	0	3
---	---	---

Pistes d'enseignement

RA.S. L'élève devrait pouvoir...

4.1.3 faire des prédictions sur le contenu du texte

V

⇒

- ▶ amener l'élève à reconnaître que les illustrations, le titre et le sujet sont porteurs de sens et suscitent des prédictions
- ▶ Avant l'écoute d'un texte oral (lecture à haute voix, présentation orale, etc.), inviter les prédictions par des questions telles que :
 - Qu'est ce que tu penses?
 - Quel est le sujet de l'histoire (selon le titre, les images, etc.)? pourquoi penses-tu cela?
 - Qu'est-ce qui va se passer? Pourquoi?
 - De quoi le locuteur discutera-t-il?
- ▶ dans le cas d'une lecture à haute voix, à partir du titre et des illustrations, faire ressortir le vocabulaire qui se retrouve dans le texte. Expliquer, avant la lecture, les mots nouveaux qui reviennent souvent dans l'histoire afin de faciliter la compréhension
- ▶ utiliser un tableau en T

Mes prédictions Pourquoi j'ai fait ces prédictions

--	--

▶ Utiliser un tableau S-V-A pour prédire et anticiper

Ce que je sais	Ce que je veux savoir	Ce que j'ai appris
-	-	-
-	-	-
-	-	-

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

R.A.C. À la fin de la 3 ^e année, l'élève devrait être capable d'utiliser des stratégies appropriées pour gérer son écoute	1	2	3	Pistes d'enseignement
R.A.S. L'élève devrait pouvoir...				
4.2.1 soutenir son écoute	E	V	V	<ul style="list-style-type: none"> ▶ discuter avec les élèves les comportements appropriés à l'écoute (regarder le locuteur, penser au sujet présenté, lever la main et attendre son tour lorsqu'on veut intervenir) ▶ discuter avec les élèves ce qui peut influencer son écoute de façon négative (bruits, volume du locuteur, manque d'attention) et comment on peut y remédier ▶ discuter avec les élèves des stratégies dont ils peuvent se servir pour soutenir leur écoute et leur compréhension : « lire » le langage non-verbal du locuteur, visualiser mentalement ce qui est dit, hocher la tête pour montrer son accord, etc. ▶ créer des situations où les élèves pratiquent à écouter activement : devinettes, jeu de 20 questions, Qu'est-ce qu'il y a dans la boîte?
4.2.2 traiter l'information entendue (faire des liens et des prédictions, se questionner, etc.)	V	V	V	<ul style="list-style-type: none"> ▶ modeler comment utiliser le contexte et les illustrations pour soutenir sa compréhension ▶ modeler et amener l'élève à émettre de nouvelles prédictions à partir de ce qu'il entend et de rejeter ou de confirmer ses hypothèses tout au long de l'écoute ▶ modeler comment utiliser la mimique et le volume de la voix pour soutenir sa compréhension et amener les élèves à établir des liens entre le message entendu et l'interprétation de la mimique (un air surpris, fâché, etc.) et du volume (chuchotements, volume plus élevé, etc.)
4.2.3 vérifier sa compréhension et agir en conséquence	V	V	V	<ul style="list-style-type: none"> ▶ discuter des comportements associés à l'écoute active qui démontrent la compréhension ou le doute : (les hochements de tête, les sourires et rires appropriés, les exclamations, le mouvement des yeux, etc.) ▶ valoriser l'utilisation par les élèves de ces signes non verbaux qui démontrent l'intérêt et la compréhension quand l'élève les utilise en classe ▶ enseigner les phrases et les questions dont se serviraient les élèves pour demander de l'aide : <ul style="list-style-type: none"> ▶ Je ne comprends pas ▶ Répétez s'il vous plaît ▶ Que veut dire...? ▶ Comment dit-on...?

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

PISTES D'ÉVALUATION	RESSOURCES
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Observer et noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> ▶ démontre les comportements d'écoute; ▶ manifeste de l'intérêt aux activités de pré-écoute et d'écoute; ▶ prédit la suite d'un récit en l'écoutant; ▶ fait des liens avec ses connaissances antérieures; ▶ utilise les indices verbaux et non verbaux pour soutenir son écoute; ▶ pose des questions pour obtenir des clarifications; ▶ réagit aux idées des autres. ▶ Voir M. Trehearne, <i>Littératie en 1^{re} et 2^e année</i>, pages 112-113, 114-115, 116 	<p><u>Matériel pédagogique pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Astuce et compagnie</i> (chansons) <p><u>Ressources professionnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Écouter, comprendre et agir - Chenelière Éducation ▶ M. Trehearne, <i>Littératie en 1^{re} et 2^e année</i> <p><u>Autres</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Livres / cassettes / CD ▶ bibliothèques françaises pour choix de textes à lire à haute voix ▶ Trousse <i>Découvrons la chanson</i> ▶ Centre d'écoute

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de poser des questions pour clarifier l'information et élargir ses connaissances ainsi que d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

5.1.1 poser des questions, utiliser un vocabulaire et des structures simples pour se débrouiller dans la salle de classe et combler ses besoins immédiats

5.1.2 s'exprimer en créant des phrases simples à l'aide du vocabulaire et des structures de phrases apprises en classe

	1	2	3	Pistes d'enseignement
	V	A	⇒	<ul style="list-style-type: none"> ▶ préparer une activité d'entrevue où un élève présente un ami à la classe. Ensemble, déterminer quelles questions pourraient être demandées lors de l'entrevue ▶ exiger des phrases complètes en réponses aux questions
	V	A	⇒	<ul style="list-style-type: none"> ▶ afficher les structures nouvellement enseignées et fréquemment utilisées : <ul style="list-style-type: none"> ▶ Je suis allé... ▶ J'ai fini... etc. ▶ préparer des languettes de papier sur lesquelles sont écrits des mots de vocabulaire, des structures langagières ou des expressions apprises en classe. Quelques élèves pigent une languette et doivent formuler une phrase qui contient le mot / l'expression / la structure ▶ faire des activités d'<i>addition</i>. Commencer avec une phrase simple : <i>Je mange une pomme</i>. Un élève ajoute à la phrase : <i>Je mange une pomme rouge</i>. Un autre élève ajoute encore à la phrase : <i>Je mange une grosse pomme rouge</i>. ▶ jouer des jeux de communication orale : <ul style="list-style-type: none"> ▶ Le téléphone ▶ Je pense à quelque chose qui est... ▶ « montre et raconte » ▶ encourager l'utilisation de la phrase complète lorsque l'élève répond à une question ▶ créer des situations où l'élève doit utiliser certaines structures : <ul style="list-style-type: none"> ▶ une parade de mode, ▶ une situation de « <i>montre et raconte</i> », ▶ le compte-rendu d'un événement, ▶ la création d'un dialogue, ▶ la création d'un sondage au sujet des nourritures préférées, etc. ▶ modeler et enseigner des structures de phrase spécifiques à certaines situations Ex. : Je me suis déguisé en ... ▶ encourager les élèves à prendre des risques et valoriser leurs efforts

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de poser des questions pour clarifier l'information et élargir ses connaissances ainsi que d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

5.1.3 improviser un court dialogue dans un contexte tel que le théâtre de marionnettes et le jeu de rôle

5.1.4 faire en groupe, la lecture d'un texte connu

5.1.5 donner des explications sur une façon de faire ou encore donner des directives

5.1.6 faire de courtes présentations orales

1**2****3****Pistes d'enseignement**

V

A

- ▶ suite à une lecture en classe, recréer l'histoire sous forme théâtrale
- ▶ inventer des jeux de rôle : Au restaurant, Au magasin, etc.

V

A

- ▶ utiliser les illustrations et les images pour faciliter la compréhension et le sens du texte
- ▶ guider les élèves dans la ré-écriture d'un texte en format de théâtre des lecteurs

V

V

- ▶ enseigner le vocabulaire de relation du temps : *Premièrement, ensuite, et puis, pour terminer* etc.
- ▶ amener l'élève à prendre le rôle de l'enseignant pour expliquer une procédure déjà connue. Ex. : la procédure d'évacuation en cas d'incendie, la procédure à suivre lors qu'on laisse la salle de classe pour se rendre à la classe de musique, etc.
- ▶ tirer profit des textes incitatifs : les recettes, les projets de bricolage, etc.

E

E

- ▶ favoriser les présentations de courte durée
- ▶ en dyades, encourager les présentations sous formes d'entrevues : une chronique de livre, raconter une aventure, un souvenir d'enfance, décrire un phénomène, etc.

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable d'employer des conventions de langue afin de communiquer dans une variété de situations simples

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

5.2.1 prononcer correctement les expressions, les mots et les phrases apprises en classe

5.2.2 utiliser correctement le vocabulaire de la salle de classe et de ses expériences quotidiennes dans des phrases simples

5.2.3 faire les liaisons les plus courantes

5.2.4 utiliser correctement, dans les cas usuels, le déterminant approprié au genre du nom auquel il se rapporte

5.2.5 ordonner correctement les séquences de mots contenant un adjectif usuel

Pistes d'enseignement

1

2

3

V

A

A

- Afin d'éviter la fossilisation :
- ▶ identifier et encourager l'utilisation correcte des élisions les plus courantes :
Ex. : Je j'aime - j'aime
le l'eau - l'eau
 - ▶ pratiquer l'intonation de fin de phrase (interrogative, exclamative).
 - ▶ bien modeler la distinction entre les sons semblables
Ex. : u et ou, é et è, o et on, etc.
 - ▶ ne pas accepter de fautes de structures à l'oral si elles ont déjà été enseignées (voir Annexe E)

V

V

A

- ▶ faire reconnaître l'importance d'utiliser le terme juste pour communiquer son message
- ▶ se faire le promoteur de la langue française en félicitant les élèves de leurs efforts et en soulignant leurs succès
- ▶ encourager la paraphrase pour permettre à l'élève de s'exprimer et lui fournir le vocabulaire qui lui manque :
Ex. : Élève : *Est-ce que je peux aller chercher la chose pour laver le plancher?* Enseignant : *Tu veux dire la vadrouille? Oui, tu peux aller chercher la vadrouille.*

E

V

V

- ▶ En situation de lecture, porter l'attention de l'élève sur les liaisons
- ▶ s'assurer d'inclure dans le message du matin, des structures contenant des liaisons courantes et en faire un enseignement explicite

E

V

- ▶ toujours écrire le nom avec son déterminant
- ▶ afficher un tableau avec les déterminants les plus courants : le, la, un, une, mon, ma, ton, ta, etc.

E

V

- ▶ se référer à des textes lus pour reconnaître la place de l'adjectif
- ▶ faire reconnaître que les adjectifs de couleur et de forme se placent toujours après le nom
- ▶ jouer à corriger des phrases dont les mots sont dans le mauvais ordre
- ▶ voir Annexe E-2

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable d'employer des conventions de langue afin de communiquer dans une variété de situations simples

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

5.2.7 utiliser correctement l'auxiliaire *être* ou *avoir* dans les cas usuels et dans des

5.2.8 reconnaître les anglicismes les plus courants

5.2.6 utiliser les temps de verbes usuels pour exprimer clairement ses expériences passées

1

2

3

Pistes d'enseignement

E

V

- ▶ introduire « l'ennemi de la semaine » : L'enseignante identifie chaque semaine une erreur bien précise qui devient l'ennemi de la semaine. Après l'avoir identifié, les élèves essaient de détecter l'erreur dans les conversations et dans les écrits
- ▶ afficher une liste des expressions avec « avoir » (voir Annexe E-3)
- ▶ créer des situations comme des pièces de théâtres, des chansons ou des jeux qui renforcent l'utilisation des expressions

E

V

- ▶ relever les anglicismes et autres fautes les plus courants dans les conversations des élèves et en faire l'objet de mini-leçons (Voir Annexe E-1)

E

V

- ▶ faire beaucoup de modelage afin d'amener l'élève à reconnaître que les temps de verbe indiquent à quel moment l'action se déroule
- ▶ faire des jeux de transformation de phrase en fonction d'un temps de verbe et en utilisant les mots *hier*, *aujourd'hui* ou *demain*. Un élève formule une phrase simple : *Aujourd'hui, papa achète une nouvelle voiture*. Un autre élève reprend la phrase dans un autre temps : *Demain, papa va acheter une nouvelle voiture*.

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

PISTES D'ÉVALUATION	RESSOURCES SUGGÉRÉES
<ul style="list-style-type: none"> ▶ À l'aide d'une grille d'observation, observer les comportements et noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> ▶ utilise le français; ▶ prend des risques; ▶ collabore avec les autres; ▶ suit les directives; ▶ se sent à l'aise pour communiquer oralement. ▶ Voir Trehearne, <i>Littérature en 1^{re} et 2^e année</i>, pages 112 à 115 ▶ Proposer des grilles d'auto-évaluation Voir Trehearne, <i>Littérature en 1^{re} et 2^e année</i>, page 123 	<p><u>Matériel pédagogique pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Astuce et compagnie</i> ▶ Comptines : <ul style="list-style-type: none"> ▶ Rimes et mots ▶ Au revoir mon lézard <p><u>Ressources professionnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Document d'appui de la <i>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Immersion française, Maternelle à la troisième année</i>, 2001 ▶ M. Trehearne, <i>Littérature en 1^{re} et 2^e année</i> ▶ <i>Trousse Découvrons la chanson</i>

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu et à ses connaissances ainsi que de choisir des stratégies simples pour orienter et gérer son expression orale

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

6.1.1 participer à diverses activités pour explorer et acquérir le vocabulaire et les structures nécessaires à la communication

	1	2	0	Pistes d'enseignement
	V	V		<ul style="list-style-type: none"> ▶ reconnaître l'importance du remue-méninges pour explorer un sujet à traiter. ▶ faire ressortir les mots qui viennent en tête lorsqu'on mentionne un sujet à traiter ▶ utiliser des représentations graphiques pour planifier la présentation et l'organisation des informations (Voir M. Trehearne, <i>Littératie en 1^{re} et 2^e année</i>, p. 36-37 ▶ utiliser la toile pour développer le vocabulaire relié à un concept ou à un thème (voir Annexe D-2) ▶ créer un environnement langagier riche (illustrations étiquetées, textes de chansons ou de comptines, banques de mots, etc.) et démontrer les moyens de faire appel à l'environnement ainsi qu'au matériel de référence (dictionnaire visuel, dictionnaire débutant) de la classe afin de développer et soutenir ses habiletés d'écoute et de production orale ▶ Enseigner la question <i>Comment dit-on...en français?</i> pour tirer profit des expériences antérieures des élèves et en même temps, voir à leurs besoins de développer leur vocabulaire.

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait pouvoir faire appel à son vécu et à ses connaissances ainsi que de choisir des stratégies pour orienter son expression

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

- 6.1.2** utiliser une variété de stratégies pour interagir avec les autres
- activer ses connaissances antérieures
 - faire et exprimer des liens
 - demander des questions pour clarifier et pour comprendre
 - respecter son interlocuteur

1

2

3

Pistes d'enseignement

V V Activer ses connaissances antérieures afin de faire et d'exprimer des liens à la conversation

- lors de l'introduction d'un nouveau thème, donner l'occasion aux élèves de partager leurs connaissances sur le sujet. Noter sur du papier mural le vocabulaire et les structures partagées par les élèves et fournir les équivalents français pour ce qui est exprimé en anglais
- donner un sujet de conversation familier (ex : mon anniversaire) et demander aux élèves de parler du sujet à un partenaire pour une courte période de temps
Renverser les rôles. À la suite, amener les élèves à réfléchir et à discuter des stratégies d'écoute et de parole qu'ils ont utilisées
- expliquer et jouer un jeu d'association avec les élèves. Un élève dit un mot, un deuxième élève fait une association en disant un autre mot qui s'y rapporte, un troisième élève dit un mot qui s'associe au deuxième mot, etc.

Demander des questions pour clarifier et pour comprendre

- amener les élèves à se référer aux questions *qui, quand, combien, comment, pourquoi, et où* pour demander des clarifications suite à un message oral
- faire un remue-ménages des questions qui pourraient être demandées suite à une présentation orale. Ex. :
Comment te sentais-tu lorsque...?

Respecter son interlocuteur

- préparer un court jeu de rôle pour démontrer l'importance de ne pas interrompre et d'attendre son tour de parole dans une situation de communication
- à l'aide d'exemples et de contre-exemples, amener les élèves à voir l'importance de respecter et valoriser son interlocuteur. Ressortir les éléments tels les expressions faciales, les hochements de tête, etc. qui donnent une rétroaction à la personne qui parle
- à l'aide d'un tableau en T, faire un remue-ménages avec les élèves et lister les comportements en deux colonnes :
 - *ce que je vois*: ex.: des interlocuteurs qui se regardent, des expressions faciales positives
 - *ce que j'entends* : ex.: des interlocuteurs qui prennent leur tour de parole, des mots respectueux
- modeler comment montrer son désaccord sans utiliser des mots impolis

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu et à ses connaissances ainsi que de choisir des stratégies simples pour orienter et gérer son expression orale

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

- 6.1.3** utiliser une variété de stratégies pour présenter des idées et / ou de l'information
- 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

1

2

3

Pistes d'enseignement
Préciser son intention de communication

- afin de faire réaliser à l'élève que toute communication porte une intention, s'assurer de bien préciser celle-ci lors de toutes activités de courtes présentations orales

Activer ses connaissances antérieures

- utiliser des occasions de tous les jours pour favoriser les productions orales des élèves. Par exemple, une occasion pour un élève de réagir au message du matin en faisant un lien avec ce qu'il connaît peut constituer en soit une présentation orale à un niveau très simple et peut fournir un contexte pour les autres élèves de poser des questions

Stimuler et organiser ses idées

- aider les élèves à organiser une présentation en les amenant à structurer, dans un organisateur graphique, leurs idées en ordre séquentiel (voir Annexes D-6 et D-14)
- modeler comment utiliser un simple organisateur graphique pour organiser l'information et noter les mots-clés
- à l'aide d'exemples et de contre-exemples, démontrer comment l'organisateur graphique ne devrait être qu'un aide-mémoire pour une communication plus explicite. Une présentation orale qui consiste strictement à la lecture de l'information notée sur l'organisateur graphique sera ennuyante

Pratiquer sa présentation

- donner l'occasion en classe de pratiquer sa présentation avec un partenaire
- enseigner aux élèves comment donner de la rétroaction avec un commentaire positif et une question

Établir et maintenir l'attention et l'intérêt de son auditoire

- à l'aide d'exemples et de contre-exemples, démontrer l'importance de l'intonation de la voix pour susciter l'intérêt de son auditoire lors de courtes présentations orales, saynètes, pièces de marionnettes, etc.
- afin de voir aux besoins des élèves qui se sentent plus gênés de parler devant un grand groupe, fournir des occasions pour l'interaction en dyades ou en petits groupes
- développer avec la classe une liste de vérification à utiliser lors de présentations orales. Certains points à soulever pourraient être : Je regarde la personne qui m'écoute, Je parle clairement, Je parle assez fort, Je parle avec expression, etc.

Appuyer son message

- modeler comment utiliser les objets comme point de départ à une présentation (Ex. : Montre et raconte)
- démontrer comment l'utilisation d'accessoires peut faciliter une présentation orale et la rendre plus intéressante

Clarifier son message

- encourager les élèves à répondre aux questions en phrases complètes

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

PISTES D'ÉVALUATION	RESSOURCES
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Observer et noter : <ul style="list-style-type: none"> ▶ la participation des élèves; ▶ la réutilisation des mots appris dans de nouvelles situations de communication; ▶ l'utilisation d'un vocabulaire précis; ▶ la pertinence des questions posées. ▶ Voir les pistes d'évaluation de la section 5 	<p><u>Ressources professionnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ M. Trehearne, <i>Littérature en 1^{re} et 2^e année</i> ▶ Document d'appui de la <i>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Immersion française, Maternelle à la troisième année</i>, 2001 <p><u>Autres</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Présentations <ul style="list-style-type: none"> ▶ en grands groupes ▶ en carrousel ▶ aux élèves d'autres classes ▶ aux invités ▶ Théâtre des lecteurs

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 littératie 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.

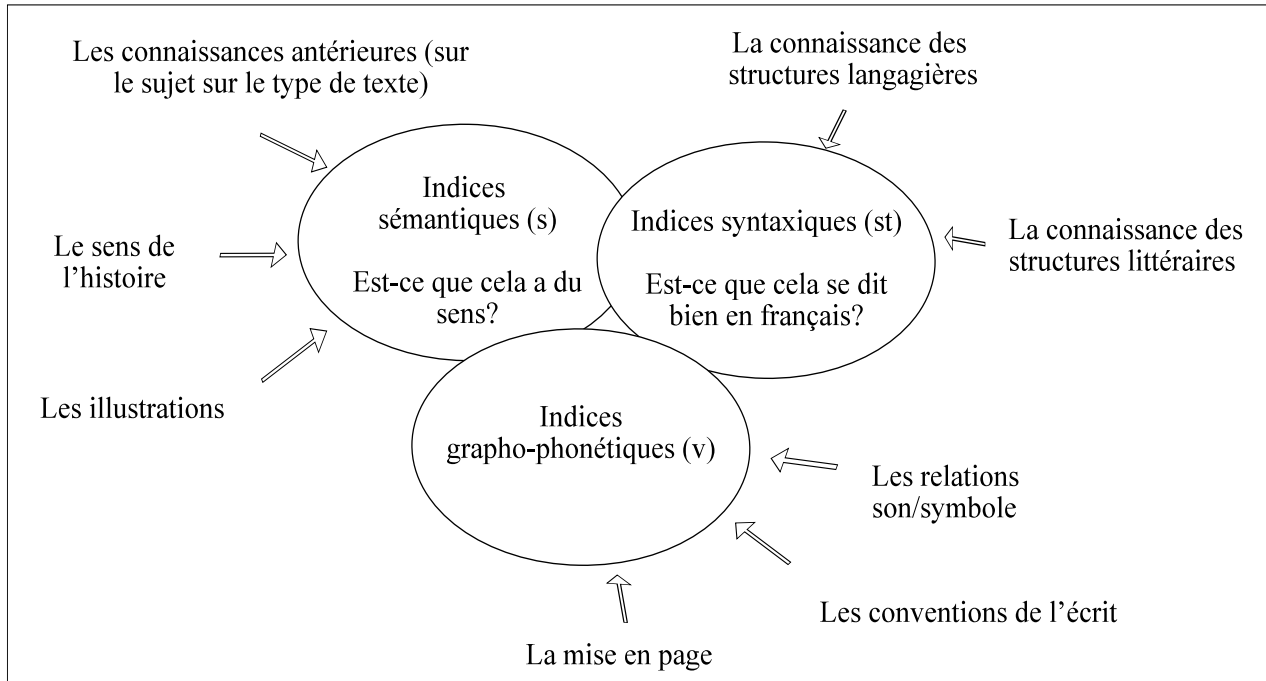
Les élèves doivent se poser des questions telles que : « Est-ce que cela se dit bien en français? »

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 selon le type de lecture.

Réflexions qui amènent au-delà du texte

- Prédire
Utiliser ce qui est connu du texte pour prédire ce qui vient.
- Faire des liens
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 ses connaissances antérieures pour créer de nouvelles compréhensions.

Réflexions qui portent sur le texte

- Analyser
Examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux en comprendre la construction et les techniques d'auteur.
- Critiquer

Évaluer un texte à partir de ses connaissances antérieures et y réfléchir de façon critique.

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 incitatifs, 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		Lecteur avec appui ciblé de l'enseignant
Lecture indépendante (individuellement)	Pratique (appui minimal de l'enseignant)	← de l'enseignant	Lecteur responsable
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 petit à petit de la dépendance à l'autonomie. C'est ce qu'on appelle le **transfert graduel de responsabilité**.

La lecture à haute voix

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

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 passe de 20 à 30 minutes avec un petit groupe;
- Bien connaître les besoins des élèves par rapport à ce que font les lecteurs efficaces ainsi que leur niveau instructif en lecture;
- Bien connaître les caractéristiques des textes;
- Choisir un texte qui convient aux besoins du groupe (au niveau instructif);
- Planifier la présentation et les tâches relatives à la lecture en lien avec le texte.

Avant la lecture

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

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

Pendant la lecture

- Faire lire les élèves en même temps à voix basse, mais pas nécessairement à la même vitesse. Ils ne lisent ni à tour de rôle, ni à l'unisson;
- Les écouter lire (quelques pages, un élève à la fois) en prenant des notes;
- Reconnaître les efforts de lecture efficace (solutionner les mots en utilisant le sens, la structure et la grapho-phonétique);
- Démontrer, inciter et renforcer l'auto-vérification et l'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)

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 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

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 Annexe 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'annexe B-1 fournit des renseignements supplémentaires sur le code utilisé. L'annexe 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'Annexe 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 Annexe 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 111 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 lire différents genres littéraires - les comprend, les interprète et en parle - Lit avec fluidité, expression et fait des liaisons - Lit souvent silencieusement, mais peut parfois avoir recours à la lecture à haute voix 	<ul style="list-style-type: none"> - Lit silencieusement la plupart du temps - Utilise tous les indices de manière flexible et unifiée - Lit avec fluidité et comprend les illustrations dans les textes - Solutionne les mots nouveaux ou polysyllabiques de manière flexible et rapide - Développe ses goûts littéraires et ses intérêts pour des sujets ou des auteurs particuliers - Lit activement en établissant des liens entre le texte 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 concepts nouveaux - Continue de développer ses goûts littéraires et ses intérêts pour des sujets ou des auteurs particuliers - Continue de lire activement en établissant des liens entre le texte 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 - 2^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 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
7.1 de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte	
7.1.1 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.)	A
7.1.2 agir selon des directives simples	V
7.1.3 dégager les actions et les caractéristiques des personnages	E
<i>À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
7.2 de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en ressortant quelques 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	V
7.2.2 énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations	V
7.2.3 réagir au comportement des personnages (démontrer une compréhension des personnages, inférer leurs sentiments, leurs motivations)	E
<i>À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
7.3 de réagir de façon analytique à des textes simples en ressortant des éléments variés	
7.3.1 distinguer dans un récit, le réel de l'imaginaire	A
7.3.2 identifier quelques textes simples d'après leurs caractéristiques (ex.: poèmes, lettres etc.)	V
7.3.3 dégager les composantes du récit (début-milieu-fin)	V
7.3.4 dégager des ressemblances et des différences entre des personnages, des lieux, des événements...réels ou imaginaires simples	E
7.3.5 dégager les caractéristiques d'un texte informatif	E

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 troisième année, l'élève devrait être capable de</i>	
8.1 faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement	
8.1.1 se préparer à la période de lecture en classe	A
8.1.2 préciser son intention de lecture	V
8.1.3 survoler le texte	A
8.1.4 faire des prédictions sur le contenu de texte	A
<i>À la fin de la troisième année, l'élève devrait être capable d'</i>	
8.2 utiliser des stratégies appropriées pour gérer sa lecture et son visionnement	
8.2.1 solutionner les mots en utilisant une variété de stratégies pour les décoder et en comprendre le sens	V
8.2.2 lire les textes à haute voix à un rythme approprié et avec fluidité dans diverses situations de lecture	V
8.2.3 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
8.2.4 utiliser ce qui est connu du texte et de sa propre expérience pour prédire et rejeter ou confirmer ses prédictions	E
8.2.5 chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte afin de le comprendre (sources d'information, illustrations, éléments graphiques, titres et sous-titres etc.)	E
8.2.6 faire des inférences pour découvrir l'information implicite véhiculée par l'auteur (idées principales, sentiments des personnages, thèmes etc.)	E
8.2.7 exprimer, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte	E

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

7.1.1 démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes à son niveau de plusieurs moyens (rappel, discussions, réponses orales et écrites à des questions, jeux de rôle, carnet de lecture, etc.)

7.1.2 agir selon des directives simples

7.1.3 dégager les actions et les caractéristiques des personnages

	1	2	3	Pistes d'enseignement
	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ▶ parler des livres d'après leurs illustrations et inviter les réponses des élèves à des questions telles que : <ul style="list-style-type: none"> ▶ Qu'est-ce que l'on voit? ▶ Quels sont les sentiments transmis par l'illustration? ▶ Quel est le message représenté? ▶ amener l'élève à : <ul style="list-style-type: none"> ▶ utiliser le mime ou le dessin pour démontrer sa compréhension ▶ utiliser le carnet de lecture pour réagir à l'écrit à sa lecture ▶ utiliser un schéma de récit pour faire ressortir les éléments importants d'un texte (Voir Trehearne, <i>Littérature en 1^{re} et 2^e année</i>, p. 98, 99, 100, 456, 458, 460 - Annexes D-3 à D-7)
	E	V	A	<ul style="list-style-type: none"> ▶ utiliser des phrases ne comportant qu'un seul verbe ▶ modeler et enseigner comment suivre des directives écrites : projets d'art, recettes, etc. ▶ bien expliquer la signification de certains termes tels que « premièrement », « deuxièmement », « ensuite », etc.
		E	V	<ul style="list-style-type: none"> ▶ en situation de lecture à haute voix et de lecture partagée, modeler comment relever les indices qui fournissent des renseignements sur les actions, les caractéristiques physiques ou les traits de personnalité des personnages ▶ utiliser des représentations graphiques comme la carte du personnage (voir Annexe D-8)

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en ressortant quelques éléments qui expliquent sa réaction

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

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

7.2.2 énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations

7.2.3 réagir au comportement des personnages (démontrer une compréhension des personnages, inférer leurs sentiments, leurs motivations)

1	2	3
<i>E</i>	<i>V</i>	<i>A</i>
<i>E</i>	<i>V</i>	<i>V</i>
	<i>E</i>	<i>V</i>

Pistes d'enseignement

- ▶ dans les textes informatifs, amener l'élève à :
 - ▶ faire des comparaisons entre ce qu'il connaît déjà et l'information du texte
 - ▶ se donner une information nouvelle
 - ▶ se donner une nouvelle représentation du sujet suite aux informations qu'il a retiré du texte

- ▶ dans les textes narratifs, amener l'élève à :
 - ▶ faire le parallèle entre les événements présentés et son expérience personnelle
 - ▶ faire le parallèle entre la réaction d'un personnage face à un événement du texte et sa réaction anticipée face à un événement semblable

- ▶ utiliser le carnet de lecture. Modeler les réponses en utilisant des modèles de phrases
 - ▶ J'ai aimé quand...
 - ▶ Je pense que le personnage (nom) est (méchant, gentil...) parce que...
 - ▶ J'ai appris que...
 - ▶ J'aurais aimé en savoir plus sur...
 - ▶ Je suis d'accord avec...
 - ▶ J'étais surpris quand...
 - ▶ J'aimerais partager ce texte parce que...
 - ▶ Ce texte me fait penser à quand...
 - ▶ Ce texte me rend (triste, heureux...) parce que...
 - ▶ Ce livre me fait penser à un autre livre...

- ▶ Questionner les élèves et animer une discussion :
 - ▶ Qu'aurais-tu fait à la place du personnage?
 - ▶ Comment penses-tu que ce personnage se sent?
 - ▶ Pourquoi le personnage agit-il de cette façon?

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de réagir d'une façon analytique à des textes en ressortant des éléments variés

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

7.3.1 distinguer dans un récit le réel de l'imaginaire

1	2	3
V	A	⇒
E	V	A
E	V	A
E	V	
E	V	
E	V	

Pistes d'enseignement

► fournir des textes narratifs et informatifs. Amener l'élève à relever ce qui est réel ou ce qui appartient au monde imaginaire

7.3.2 identifier quelques textes simples d'après leurs caractéristiques (ex. : poème, lettre, etc.)

► présenter une variété de textes (poèmes, chansons, lettres, comptines, recettes etc.) et discuter des caractéristiques de chacun des textes

7.3.3 dégager les composantes du récit (début - milieu - fin)

► expliquer ce qui constitue le début (le « qui » et « où » de l'histoire), le milieu (le problème) et la fin (la résolution) et prendre l'habitude de souvent parler de ces composantes du récit. Voir Annexes D-3 à D-7

► utiliser une fiche reproductible pour dégager les composantes du récit (Voir Trehearne, *Littérature en 1^{re} et 2^e année*, p. 98, 99, 100, 456, 458, 460 et Prenoveau, *Cultiver le goût de lire et d'écrire*, p. 165)

7.3.4 dégager des ressemblances et des différences entre des personnages, des lieux, des événements... réels ou imaginaires simples

► utiliser le diagramme de Venn (voir Annexe D-12) pour faire des comparaisons : les personnages, les lieux, les événements, le réel ou l'imaginaire. S'assurer de choisir des textes où les ressemblances et différences sont évidentes (Ex.: Maman Mésange, *Astuce*, p. 84-85)

7.3.5 dégager les caractéristiques d'un texte informatif

► En situation de lecture partagée, faire ressortir les éléments de textes informatifs tels la table des matières, les titres et sous-titres, etc.

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

PISTES D'ÉVALUATION	RESSOURCES
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Observations pendant les discussions au cours d'une situation de lecture ▶ Grilles d'observation (Voir Trehearne, <i>Littératie en 1^{re} et 2^e année</i>, p. 489-490) ▶ Observation du rendement de l'élève par l'entremise <ul style="list-style-type: none"> ▶ de la fiche d'observation individualisée ▶ du carnet de lecture ▶ des travaux réalisés 	<p><u>Matériel pédagogique pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Astuce et compagnie</i> ▶ Collections de livres nivellés ▶ Collections de livres de la bibliothèque de lecture guidée <p><u>Ressources professionnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Document d'appui de la <i>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Immersion française, Maternelle à la troisième année</i>, 2001 ▶ M. Trehearne, <i>Littératie en 1^{re} et 2^e année</i>, chapitre 4 ▶ Trousses d'appréciation de rendement en lecture

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 la situation de communication

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

8.1.1 se préparer à la période de lecture en classe

	1	2	3
	A	A	A
	V	V	A
	V	A	A

Pistes d'enseignement

- ▶ modeler nos attentes pour la période de lecture et établir des routines pour chaque situation de lecture
- ▶ amener l'élève à :
 - ▶ choisir son livre pour la durée de la période de lecture
 - ▶ choisir un endroit confortable pour lire
 - ▶ respecter les autres lecteurs

Lecture libre (silencieuse)

- ▶ établir une routine : même heure durant la semaine
- ▶ avoir des grands paniers pour que l'élève puisse choisir ses livres
- ▶ grande variété : sportif, animaux, les autos, l'espace, les fleurs, la science...
- ▶ expliquer les attentes : 1) ne pas se lever 2) lire en silence 3) lire pour le plaisir

Lecture indépendante

- ▶ établir une routine : même heure chaque jour
- ▶ avoir des paniers de livres nivellés
- ▶ expliquer les attentes : rester assis, etc.
- ▶ préparer des sacs Ziplock pour chaque élève contenant des livres au niveau de lecture approprié

8.1.2 préciser son intention de lecture

- ▶ en toute situation de lecture, l'enseignant précise si l'on lit ce livre pour s'amuser, pour s'informer, pour apprendre comment réaliser un projet, etc.
- ▶ plus tard au courant de l'année, après avoir fait un survol d'un texte, questionner les élèves à savoir pourquoi on lirait ce texte

8.1.3 survoler le texte

- ▶ en situation de lecture partagée ou de lecture à haute voix, modeler comment faire le survol d'un texte. Noter le nom de l'auteur, regarder les illustrations pour prédire le contenu du texte

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement

1 **0** **0**

Pistes d'enseignement

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

8.1.4 faire des prédictions sur le contenu du texte

V

- ▶ s'assurer de bien expliquer qu'une prédiction qui ne se confirme pas dans le texte n'est pas une indication d'un échec ou d'un manque de la part de l'élève
- ▶ faire un remue-méninges avec les élèves sur le contenu (de quoi le texte va-t-il parler?)
- ▶ discuter et questionner les résultats du remue-méninges
- ▶ utiliser un tableau de prédiction (Voir Annexe D-13)

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable d'utiliser des stratégies appropriées pour gérer sa lecture et son visionnement

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

8.2.3 utiliser des sources d'information multiples (indices sémantiques [sens], syntaxiques [structure]) et grapho-phonétiques [visuel]) pour construire le sens d'un texte, surveiller sa lecture et s'auto-corriger

	1	2	3	Pistes d'enseignement
	V	V	V	<ul style="list-style-type: none"> ▶ dans diverses situations de lecture, amener l'élève à <ul style="list-style-type: none"> ▶ reconnaître les mots instantanément à partir d'indices tels que la forme du mot, les premières lettres etc. ▶ utiliser les indices fournis par les illustrations ▶ se référer au sens de la phrase pour solutionner les mots ▶ relire le texte lorsque nécessaire ▶ à se demander si ce qu'il lit sonne bien à l'oreille ▶ offrir une grande variété de jeux d'écoute avec plusieurs intentions. Ex. : <ul style="list-style-type: none"> ▶ segmenter des mots en syllabes ▶ reconnaître des rimes ▶ reconnaître les sons initiaux et finaux ▶ segmenter des mots en phonèmes ▶ dans le message du matin, omettre certains sons dans certains mots et amener l'élève à vérifier si le son identifié s'insère bien dans le mot. ▶ en situation de lecture partagée, cacher certains mots et inviter l'élève à se servir des sources d'information pour suggérer des mots qui conviendraient au sens de la phrase ▶ toujours souligner les succès de l'élève en lecture. Lorsqu'il y a méprise, noter l'erreur. À la fin de la page (ou de la lecture), mentionner l'erreur à l'élève et : <ul style="list-style-type: none"> ▶ l'amener à se poser les questions : Est-ce que ça sonne bien? Est-ce que cela a du sens? Est-ce que ce sont les bonnes lettres? ▶ confirmer les bonnes sources d'information et guider l'élève vers la source de sa méprise. Ex.: Tu as dit... Oui, cela a du sens, cela sonne bien mais est-ce que ce sont les bonnes lettres? ▶ lorsque l'élève s'auto-corrige, demander à l'élève d'expliquer pourquoi il s'est corrigé. ▶ expliquer et modeler la visualisation. Lire est comme regarder la télévision. Si, en lisant, la télé devient brouillée, il faut se questionner et utiliser ses stratégies afin que l'image redevienne claire.

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable d'utiliser des stratégies appropriées pour gérer sa lecture et son visionnement

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

8.2.4 utiliser ce qui est connu du texte et de sa propre expérience pour prédire et rejeter ou confirmer ses prédictions

8.2.5 chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte afin de le comprendre (source d'information, illustrations, éléments graphiques, titres et sous-titres, etc.)

8.2.6 faire des inférences pour découvrir l'information implicite véhiculée par l'auteur (idées principales, sentiments des personnages, thèmes, etc.)

8.2.7 exprimer, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte

1	2	3
<i>E</i>	<i>E</i>	<i>V</i>
<i>E</i>	<i>E</i>	<i>V</i>
<i>E</i>	<i>E</i>	<i>V</i>
	<i>E</i>	<i>V</i>

Pistes d'enseignement

- ▶ amener l'élève à :
 - ▶ se remémorer ce qu'il vient de lire
 - ▶ émettre de nouvelles hypothèses en utilisant les indices fournis par le texte
 - ▶ comprendre qu'avec les prédictions, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses si on peut les justifier. Une prédiction qui n'est pas confirmée n'est pas synonyme d'échec

- ▶ encourager l'élève à se questionner tout au long de sa lecture :
 - ▶ est-ce que cela sonne bien à l'oreille?
 - ▶ est-ce que cela a du sens?
 - ▶ est-ce que j'utilise les bonnes lettres
- ▶ encourager l'élève à faire le lien entre le texte écrit et les informations véhiculées par l'illustration
- ▶ enseigner et modeler comment chercher les signes de ponctuation et comprendre l'information qu'ils dégagent.
- ▶ modeler comment chercher les informations importantes dans le texte. Modeler comment se questionner en lisant

- ▶ en situation de lecture partagée ou à haute voix, faire ressortir certaines informations qui sont implicites.
Ex. : Si l'action se passe sur la plage et que les personnages se baignent, on peut déduire que c'est l'été même si l'auteur ne l'a pas spécifié.

- ▶ en situation de lecture partagée et de lecture à haute voix, parler des difficultés qu'on rencontre en cours de sa lecture et comment on peut les surmonter
- ▶ expliquer comment on peut lire et comprendre un nouveau mot
- ▶ modeler les stratégies utilisées pour mieux comprendre l'information lorsqu'on rencontre un problème lors de la lecture.
- ▶ à la fin de l'atelier de lecture, inviter un élève à expliquer une difficulté encourue et comment elle a été surmontée

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 la situation de communication

PISTES D'ÉVALUATION	PISTES D'ÉVALUATION (suite)
<p>Observer si les élèves utilisent une gamme de stratégies de compréhension en lecture.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Utiliser une variété d'information dans le texte <ul style="list-style-type: none"> - est-ce que l'élève peut : <ul style="list-style-type: none"> -chercher à utiliser des indices dans les illustrations pour prédire l'histoire; -s'exprimer à partir de ces indices tirés des titres ou des illustrations, etc.; -interpréter le message dans une illustration; -utiliser les indices des images pour découvrir le sens du nouveau mot? ▶ Faire des prédictions <ul style="list-style-type: none"> - est-ce que l'élève peut : <ul style="list-style-type: none"> -utiliser le titre, les illustrations, etc. pour prédire le contenu; -verbaliser ses idées; -utiliser le remue-méninge pour offrir ses prédictions? ▶ Utiliser les indices sémantiques, syntaxiques et grapho-phonétiques <ul style="list-style-type: none"> - est-ce que l'élève peut : <ul style="list-style-type: none"> -s'arrêter quand il ne peut pas prononcer le mot; -s'arrêter quand il peut prononcer mais ne comprend pas le mot; -expliquer son processus de découverte du sens d'un mot; -utiliser le mot dans différents contextes? ▶ Solutionner les mots <ul style="list-style-type: none"> - est-ce que l'élève peut expliquer la stratégie utilisée pour lire un mot nouveau? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ajuster son rythme <ul style="list-style-type: none"> - est-ce que l'élève lit trop lentement? trop rapidement? - est-ce que l'élève peut <ul style="list-style-type: none"> -lire avec expression; -respecter les signes de ponctuation -adapter la fluidité au besoin du texte? par exemple : histoire drôle, histoire triste
	RESSOURCES
	<p><u>Matériel pédagogique pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Astuce et compagnie</i> ▶ Collection de livres <p><u>Ressources pédagogiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Document d'appui de la <i>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Immersion française, Maternelle à la troisième année</i>, 2001 ▶ M. Clay, <i>Le Sondage d'information en lecture-écriture</i>

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

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 :

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.

- 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).

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,

« 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)

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.).

La correction

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. (Prenoveau, 2007)

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 littérature 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)	←	Scripteur en situation autonome pour pratiquer les stratégies et appliquer les connaissances
Écriture libre (individuellement)	Pratique et plaisir (aucun appui de l'enseignant à moins que l'élève 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.

Par ses fonctions et son déroulement, la situation d'écriture interactive ressemble à celle de l'écriture partagée. Il existe

toutefois une différence : les élèves se passent le crayon pour que chacun prenne part à un aspect quelconque de l'activité d'écriture. Ils peuvent écrire la première lettre d'un mot, un son qu'ils connaissent à l'intérieur d'un mot ou un mot au complet. De cette façon, tous participent à l'activité selon leurs compétences.

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

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

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)

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.

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 Annexe 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 (grosseur, 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, glossaires 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 - 2^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 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
9.1 de rédiger et de créer de textes simples de différents genres afin d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions	
9.1.1 construire quelques phrases à l'aide d'un modèle pour s'exprimer	A
9.1.2 rédiger quelques phrases pour s'exprimer	V
9.1.3 rédiger quelques phrases pour conclure une histoire lue ou entendue	V
9.1.4 rédiger un court récit dont la situation initiale est présentée à l'aide d'illustrations	V
9.1.5 rédiger un court texte structuré (début, milieu, fin)	V
<i>À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
9.2 de rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et pour divertir dans une variété de contextes	
9.2.1 rédiger de courts messages	V
9.2.2 rédiger un court texte dans lequel il annonce le sujet traité et en développe un aspect	V
9.2.3 rédiger un court texte dans lequel il annonce le sujet traité et développe les aspects à traiter	E
9.2.4 rédiger un texte dans lequel il donne des directives ou explique une procédure simple	E
<i>À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable</i>	
9.3 d'employer des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans une variété de situations	
9.3.1 appliquer ses connaissances de la grammaire de la phrase (voir Annexe C-2, Tableau de connaissances en grammaire)	
9.3.2 appliquer ses connaissances de la grammaire du texte (voir Annexe C-2, Tableau de connaissances en grammaire)	

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

<i>À la fin de la troisième 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...	
10.1.1 participer à une activité d'exploration du vocabulaire relié au sujet	A
10.1.2 participer à un remue-méninges pour explorer les différents aspects du sujet	V
10.1.3 préciser son intention de communication et identifier son public	E
10.1.4 utiliser plusieurs stratégies afin de stimuler les idées	E
10.1.5 utiliser plusieurs stratégies afin d'organiser les idées	E
<i>À la fin de la troisième 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
10.2.2 tirer profit des mots de son environnement pour exprimer ses idées	V
10.2.3 reconnaître et exprimer une personnalité dans ses productions écrites	E
<i>À la fin de la troisième année, l'élève devrait être capable</i>	
10.3 de suivre la démarche de l'écriture pour gérer la production de texte. Lors de la phase de révision, l'élève devrait pouvoir...	
10.3.1 vérifier si l'intention de communication a été respectée à partir d'éléments tels le sujet choisi et l'aspect traité	V
10.3.2 vérifier la structure de la phrase en fonction du sens recherché	V
10.3.3 vérifier son texte et le modifier au besoin pour améliorer la fluidité des phrases	E
10.3.4 vérifier et modifier son texte pour l'enrichir en utilisant un choix de mots plus varié	E
<i>À la fin de la troisième 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 l'édition, l'élève devrait pouvoir...	
10.4.1 comprendre la terminologie appropriée lorsqu'on lui parle de sa production écrite (voir tableau)	A
10.4.2 recourir à la mémorisation des mots usuels pour orthographier correctement les mots	V
10.4.3 consulter le matériel de référence à sa portée (affiches, listes de mots, dictionnaires, etc.) pour vérifier l'orthographe des mots	V
10.4.4 consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant	E
<i>À la fin de la troisième 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 phase de diffusion, l'élève devrait pouvoir...	
10.5.1 s'assurer que l'espace entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier	⇒
10.5.2 s'assurer que son écriture script est lisible	⇒
10.5.3 s'assurer que la présentation finale de son texte est soignée et appropriée à son projet d'écriture	A
10.5.4 s'assurer que son écriture cursive est lisible	E

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples de différents genres afin d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

9.1.1 construire quelques phrases à l'aide d'un modèle pour s'exprimer

9.1.2 rédiger quelques phrases pour s'exprimer

1 2 3

Pistes d'enseignement

V A ⇒

- ▶ profiter de chaque occasion qui se présente pour écrire
- ▶ écrire tous les jours et pour différentes intentions, par exemple : note à la maison, aux amis, etc.
- ▶ afficher les modèles pour référence
- ▶ encourager la production de messages signifiants, à partir d'un modèle, pour lancer une invitation, rédiger une carte d'anniversaire ou de remerciements. (« Je remercie...pour... », « Je félicite...pour... »)

V A

- ▶ À la suite de situations d'écriture partagée,
- ▶ encourager l'écriture dans le journal, par exemple : opinion, réaction à la suite d'une lecture ou d'une discussion
- ▶ fournir une liste de pistes pour amorcer des réactions dans le journal Ex:
 - ▶ J'aime ce livre parce que...
 - ▶ Je n'ai pas aimé ce livre parce que...
 - ▶ Ma partie préférée est...
 - ▶ Si j'étais...
- ▶ encourager l'élève à écrire de courts textes basés sur son vécu
- ▶ s'assurer qu'il y a beaucoup d'exemples de différentes formes d'écrit dans la classe
 - ▶ message du matin
 - ▶ horaire
 - ▶ règlements de la classe

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

	1	2	3	Pistes d'enseignement
R.A.C. À la fin de la 3 ^e année, l'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples de différents genres afin d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions				
R.A.S. L'élève devrait pouvoir...				
9.1.3 rédiger quelques phrases pour conclure une histoire lue ou entendue		V	A	<ul style="list-style-type: none"> lire une histoire à haute voix. Arrêter la lecture avant la conclusion et, en situation d'écriture partagée, écrire une fin ensemble
9.1.4 rédiger un court récit dont la situation initiale est présentée à l'aide d'illustrations		V	A	<ul style="list-style-type: none"> modeler et amener l'élève à écrire un court texte à partir d'une illustration faire écrire une phrase pour appuyer une image spécifique présenter des livres sans texte, discuter, créer une histoire utiliser des grands livres et couvrir le texte. En écriture partagée, reconstituer le texte avec les élèves. Il est ensuite intéressant de comparer les histoires Ex: <i>Astuce et compagnie</i>, Section <i>Lire pour rire</i>
9.1.5 rédiger un court texte structuré (début, milieu et fin)		V	A	<ul style="list-style-type: none"> lire à voix haute et en lecture partagée, des textes dont l'introduction, le milieu et la fin sont évidents et faciles à repérer. Discuter des points importants pour chaque partie du texte. Ex. : Intro → les personnages, le lieu Milieu → l'action, le problème Fin → la résolution du problème en écriture partagée, faire un remue-méninge pour esquisser chaque partie (début, milieu et fin) écrire dans son journal le déroulement de sa fin de semaine, une activité personnelle, etc.

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait pouvoir de rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et pour divertir dans une variété de contextes

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

9.2.1 rédiger de courts messages

1

2

3

Pistes d'enseignement

V

A

- ▶ offrir aux élèves des exemples de textes pour les guider
- ▶ utiliser du matériel authentique (par exemple : des menus, des affiches, des cartes d'invitation) pour présenter et discuter des caractéristiques du genre de texte. Créer des exemples ensemble
- ▶ discuter de la fonction et de l'utilité des différents genres
- ▶ fournir une liste de pistes pour amorcer des réactions dans le journal de bord
- ▶ modeler et amener l'élève à créer des affiches pour promouvoir un film, un livre, une activité
- ▶ encourager la production de messages signifiants, à partir d'un modèle, pour lancer une invitation, rédiger une carte d'anniversaire ou de remerciements (« Je remercie...pour... », « Je félicite...pour... »)

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

	1	2	3	Pistes d'enseignement
R.A.C. À la fin de la 3 ^e année, l'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et pour divertir dans une variété de contextes				
R.A.S. L'élève devrait pouvoir...				
9.2.3 rédiger un court texte dans lequel il annonce le sujet traité et en développe un aspect		V	A	<ul style="list-style-type: none"> ▶ encourager le remue-méninges à l'aide d'une constellation pour explorer les aspects reliés à un sujet, noter et organiser les informations
9.2.4 rédiger un court texte dans lequel il annonce le sujet et en développe les aspects		E	V	<ul style="list-style-type: none"> ▶ encourager l'élève à écrire de courts textes basés sur son vécu, créer une raison précise pour écrire : une fête, des listes de nourriture ou d'objet préférés, un thème, saisir les moments opportuns...) ▶ voir la composante « Je sais écrire » du Manuel B du programme <i>Astuce</i>.
9.2.5 rédiger un texte dans lequel il donne des directives ou explique une procédure simple		E	V	<ul style="list-style-type: none"> ▶ utiliser les textes <i>d'Astuce et compagnie</i> expliquant les projets d'arts plastiques comme exemple de textes incitatifs ▶ à partir de situations d'écriture partagée, amener l'élève à écrire de courts textes expliquant des procédures simples : comment faire de la compote aux pommes, comment faire un bonhomme de neige, etc.

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable d'employer des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans une variété de situations

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

1 2 3

Pistes d'enseignement

Général : s'applique à tous les r.a.s. de la section 9.3

- ▶ modeler une vérification des conventions de base en écrivant une histoire collective
- ▶ donner une mini-leçon sur une convention de base avant une période d'écriture et l'afficher pour référence
- ▶ enseigner les conventions de base en contexte
- ▶ encourager et complimenter les efforts des élèves

9.3.1 appliquer ses connaissances de la grammaire de la phrase

(Voir Annexe C-2, Tableau de connaissances en grammaire)

La classe des mots

- ▶ à partir de leur propre banque de vocabulaire, aider les élèves à développer une liste de mots selon les différentes catégories syntaxiques : les verbes, les noms (propres et communs), les adjectifs, etc. Encourager les élèves à s'y référer pendant l'écriture

La ponctuation et l'emploi de la majuscule

- ▶ amener l'élève à :
 - reconnaître que les noms propres se distinguent des noms communs par l'emploi de la majuscule
 - repérer les noms propres de personne et les noms de lieux dans leur lecture
- ▶ en situation d'écriture partagée, modeler l'emploi de la ponctuation et des lettres majuscules. Encourager les élèves à s'en servir correctement dans leur écriture
- ▶ dans le message du matin, faire des erreurs de ponctuation et amener les élèves à les repérer
- ▶ modeler l'utilisation de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération
 - ▶ utiliser le texte de Julie Potiron (*Astuce*, Cahier A, p. 33) pour illustrer le concept de l'énumération
 - ▶ créer quelques listes d'objets ou de nourriture préférée et utiliser le même processus
 - ▶ inventer une gestuelle et un effet sonore correspondant pour mettre l'emphase sur la virgule. En situation de lecture à haute voix, lire le texte en ajoutant la gestuelle et l'effet sonore
- ▶ avec l'élève, relever des exemples de phrases exclamatives et interrogatives dans les textes lus. Souligner l'utilisation du point d'interrogation et du point d'exclamation

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable d'employer des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans une variété de situations

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

9.3.1 (suite)

1 2 3

Pistes d'enseignement**Les types de phrases**

- ▶ amener l'élève à prendre conscience que la phrase complète contient 3 parties: un sujet, un verbe et un complément
- ▶ amener l'élève à vérifier la structure de la phrase
 - ▶ déplacer les mots si nécessaire
 - ▶ analyser la phrase écrite et questionner : - Est-ce que cela semble correct? - Est-ce que cela a du sens?
- ▶ dans le message du matin, faire des erreurs de structure de phrase et amener les élèves à les repérer
- ▶ relever des exemples de la forme négative de la phrase dans les textes lus
 - ▶ écrire des phrases affirmatives simples sur des bandes de papier et découper chaque mot. Sur d'autres bandes, écrire les mots « ne », « n' » et « pas ». Demander à l'élève d'insérer ces mots au bon endroit dans la phrase pour créer une phrase négative
 - ▶ faire le lien avec les règlements de classe : Ex. : Je **ne** cours **pas** dans les corridors.
 - ▶ s'assurer que la structure est bien maîtrisée à l'oral avant de l'utiliser à l'écrit

Les accords en genre et en nombre

- ▶ en situation de lecture partagée, relever avec l'élève des exemples de noms dont le pluriel est marqué par l'ajout du « s »
- ▶ en situation d'écriture partagée, amener l'élève à :
 - repérer les groupes du nom
 - vérifier le nombre du nom selon le déterminant
 - faire l'accord au pluriel en ajoutant le « s »
- ▶ au fur et à mesure qu'ils se présentent en situation de lecture, faire remarquer
 - ▶ l'accord au pluriel des mots en « au », « eau » et « eu » par l'ajout du « x » et les mots qui se terminent par « s », « x » et « z » et qui demeurent invariables
 - ▶ l'accord des mots au féminin par l'ajout du « e »
- ▶ expliquer la stratégie « Je reconnais certains mots costumés » (*Astuce*, Manuel A, p. 33) pour illustrer le pluriel

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable d'employer des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans une variété de situations

R.A.S. L'élève devrait pouvoir...

9.3.1 (suite)

9.3.2 appliquer ses connaissances de la grammaire du texte
(Voir Tableau de connaissances en grammaire Annexe C-2)

1 2 3

Pistes d'enseignement***Les temps de verbes et le recours aux finales des verbes***

- ▶ voir Tableau de connaissances en grammaire (Annexe C-2) pour le contenu d'enseignement
- ▶ s'assurer, lorsqu'un verbe est affiché au mur de mots, d'afficher ses différentes orthographes
Ex. : je dis, il dit

Les homophones

- ▶ voir Tableau de connaissances en grammaire (Annexe C-2) pour le contenu d'enseignement
- ▶ relever des exemples en situation de lecture

- ▶ en situation de lecture partagée et de lecture guidée, faire ressortir l'utilisation de titres et d'intertitres dans les textes informatifs
- ▶ en situation d'écriture partagée et interactive, amener les élèves à faire le lien avec leurs connaissances des composantes du récit (r.a.s. 7.3.3) et appliquer celles-ci dans leurs productions écrites

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

PISTES D'ÉVALUATION				RESSOURCES			
<ul style="list-style-type: none"> ▶ s'assurer que l'élève écrive régulièrement afin de noter son progrès. ▶ noter si l'élève peut replacer des mots pour reconstruire des phrases selon la structure de la phrase simple ▶ créer une liste de vérification afin de faire l'appréciation de l'écrit des élèves 				<u>Matériel pédagogique pour l'élève</u>			
				<ul style="list-style-type: none"> ▶ Coup de Pouce ▶ Mon premier dictionnaire ▶ <i>Astuce et compagnie</i> ▶ Livrets de lecture ▶ Cahier d'orthographe 			
				<u>Autres</u>			
				<ul style="list-style-type: none"> ▶ Littérature jeunesse ▶ Affiches, mur de mots, etc. 			
Nom de l'élève :		Date :					
	Toujours	Parfois	Rarement				
utilise une structure de phrase simple correcte							
fait l'accord des verbes usuels							
respecte la ponctuation							
utilise la majuscule pour les noms propres et en début de phrase							

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production

R.A.S. Lors de la phase de **planification**, l'élève devrait pouvoir...

10.1.1 participer à une activité d'exploration du vocabulaire relié au sujet

10.1.2 participer à un remue-ménages pour explorer les différents aspects du sujet

10.1.3 préciser son intention de communication et identifier son public

	1	2	3	Pistes d'enseignement
	I			
	V	A	⇒	avec le groupe-classe <ul style="list-style-type: none"> ▶ faire un remue-ménages pour faire ressortir les mots relié au sujet. Afficher la liste ▶ modeler, offrir des exemples, discuter et utiliser souvent ces stratégies d'activation : <ul style="list-style-type: none"> - les listes - le partage d'expériences - la toile - la discussion - le partage d'un livre, d'un vidéo, d'un film, d'un logiciel - les représentations graphiques - la visualisation - les 6 questions (qui, comment, quand, quoi, pourquoi, où)
	V	A		avec le groupe-classe, <ul style="list-style-type: none"> ▶ encourager le remue-ménages à l'aide d'une toile sémantique pour organiser ou enregistrer les informations (Voir Annexe D-2) <p>Ex. :</p> <pre> graph LR A(L'hiver) --- B(Les vêtements) A --- C(Les chansons) A --- D(Les activités) A --- E(Les sports) A --- F(Le temps) </pre>
	E	V		<ul style="list-style-type: none"> ▶ encourager chez les élèves l'utilisation de questions pour préciser le sujet et l'intention d'écriture, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> ▶ Sur quel sujet est-ce que j'écris? ▶ Pourquoi est-ce que j'écris? ▶ À qui est-ce que j'écris? ▶ Qu'est-ce que j'écris? ▶ afficher ces questions afin que les élèves les gardent en tête

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	2	3	Pistes d'enseignement
R.A.C. À la fin de la 3 ^e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production				
R.A.S. Lors de la phase de planification , l'élève devrait pouvoir...				
10.1.4 utiliser plusieurs stratégies afin de stimuler les idées	E	E	V	<ul style="list-style-type: none"> ▶ faire le modelage nécessaire afin d'amener l'élève à représenter par le dessin ce qui réside dans son imagination et à inclure les détails qui permettront l'interprétation de son dessin. La richesse de la production écrite d'un élève de 2^e année peut être plus présente dans son imagination que dans son écriture ▶ amener les élèves à trouver des idées pour l'écriture et la représentation à partir de leurs expériences personnelles. En situation d'écriture partagée, l'enseignante peut modeler l'écriture d'un texte au sujet d'un événement survenu en chemin vers l'école ▶ partager avec les élèves comment les auteurs trouvent leurs idées et comment puiser dans leurs expériences personnelles : ex.: notre famille, des endroits visités, nos souvenirs, etc.
10.1.5 utiliser plusieurs stratégies afin d'organiser ses idées	E	E	V	<ul style="list-style-type: none"> ▶ en situation d'écriture partagée ou interactive, inciter les élèves à organiser leur pensée de façon séquentielle en utilisant des questions telles que : « qu'est-ce qui arrive ensuite?, et après? Quelles est la dernière chose qui est arrivée? » ▶ encourager les élèves à lire leurs textes à haute voix à un partenaire afin de vérifier l'ordre logique de leurs productions écrites (début, milieu et fin) ▶ modeler comment la visualisation peut favoriser l'ordre logique des événements dans une histoire ▶ dessiner un tableau à trois colonnes : Début-Milieu-Fin. Raconter une histoire ou lire un court texte et inviter les élèves à faire un rappel de l'histoire, gardant en tête les événements qui constituent son début, son milieu et sa fin. Écrivez les événements dans la colonne qui convient. Faire le lien avec une histoire qu'ils écrivent, se demandant « Est-ce que mon histoire a un début, un milieu et une fin? » Voir Annexes D-4 à D-6

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

	1	2	3	Pistes d'enseignement
R.A.C. À la fin de la 3 ^e année, l'élève devrait être capable de suivre la démarche de l'écriture pour gérer la production de textes.				
R.A.S. 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	<ul style="list-style-type: none"> ▶ modéliser et amener l'élève à se questionner sur l'orthographe des mots « Est-ce que cela a l'air correct? » « Est-ce que ça ressemble à un mot que je connais? » ▶ utiliser les cahiers d'orthographe pour consolider les connaissances grapho-phonétiques
10.2.2 tirer profit des mots de son environnement pour exprimer ses idées	V	V	A	<ul style="list-style-type: none"> ▶ s'assurer que l'élève se réfère aux listes et aux graphiques tirés du remue-méninges afin d'organiser ses idées et d'utiliser un vocabulaire plus précis à l'écrit
10.2.3 reconnaître et d'exprimer une personnalité dans ses productions écrites	E	E	V	<ul style="list-style-type: none"> ▶ valoriser la présence de voix dans les représentations des élèves : couleurs, détails, expressions du visage, etc. ▶ amener les élèves à décrire la voix qu'ils entendent dans une variété de livres lus à haute voix. Demander des questions telles que « Avez-vous compris comment se sentait cet auteur ? Quelles indices vous le disent? L'auteur semble-t-il avoir du plaisir à raconter son histoire? » ▶ modéliser comment utiliser une variété de phrases et de ponctuation pour donner de la voix à leur écriture (points d'interrogation, points d'exclamation, dialogues) ▶ montrer comment la police ou la grosseur de l'imprimerie peut faire ressortir la voix : Le chien mange un gROS os.

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

	1	2	3	Pistes d'enseignement
R.A.C. À la fin de la 3 ^e année, l'élève devrait être capable de suivre la démarche de l'écriture pour gérer la production de textes.				
R.A.S. Lors de la phase de révision , l'élève devrait pouvoir...				
10.3.1 vérifier la structure de la phrase en fonction du sens recherché		V	A	<ul style="list-style-type: none"> ▶ modeler et amener l'élève à vérifier si la phrase est porteuse de sens et correspond à ce qu'il voulait dire ▶ encourager l'élève à lire sa production à haute voix afin de déterminer si le message a du sens
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	<ul style="list-style-type: none"> ▶ en situation d'écriture partagée et interactive, modeler comment revenir aux questions (voir pistes d'enseignement 10.1.3) qui précisent le sujet et l'intention d'écriture afin de vérifier si celle-ci a été respectée
10.3.3 vérifier son texte et modifier au besoin afin d'améliorer la fluidité des phrases		E	E	<ul style="list-style-type: none"> ▶ modeler et amener l'élève à vérifier si la phrase est porteuse de sens ▶ vérifier si la phrase correspond à ce qu'il voulait dire ▶ modeler et amener l'élève à lire la phrase en essayant de « voir » s'il est possible de la préciser ou de l'embellir ▶ amener l'élève à prendre conscience que des phrases peuvent avoir de différentes longueurs. ▶ Écrire deux textes au tableau : <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Je reviens de l'école. Je mange des biscuits. Je bois du lait. Je joue au Nintendo.</i> 2. <i>Quand je reviens de l'école, je mange des biscuits et je bois du lait. Ensuite, je joue au Nintendo.</i> Amener les élèves à reconnaître lequel des deux textes est le plus fluide. Pourquoi? ▶ à partir d'un texte qui manque de fluidité, en situation d'écriture partagée, amener les élèves à suggérer des améliorations ▶ se souvenir que la fluidité des phrases est un trait essentiellement auditif. Encourager les élèves à lire leurs productions écrites à voix haute afin d'en juger la fluidité

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

R.A.C. À la fin de la 3^e année, l'élève devrait pouvoir suivre la démarche de l'écriture pour gérer la production de textes.

R.A.S. Lors de la phase de *révision*, l'élève devrait pouvoir...

10.3.4 vérifier son texte pour l'enrichir en utilisant un choix de mots plus varié

1 **2** **3**

Pistes d'enseignement

- ▶ utiliser la comptine pour développer le vocabulaire et encourager le jeu avec les mots
- ▶ dans le contexte immersif, on ne peut surestimer la valeur de la lecture à haute voix. En situation de lecture à haute voix, attirer l'attention des élèves aux « beaux mots » et en prendre note afin de les afficher en classe
- ▶ faire un palmarès de mots : demander aux élèves de vous fournir leurs dix mots préférés et les afficher en classe. Lorsque les élèves découvrent un mot favori nouveau dans leur lecture ou en conversation, leur demander de considérer son ajout à la liste et le retrait d'un autre afin que la liste se limite aux dix mots préférés

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

	1	2	3	Pistes d'enseignement
R.A.C. À la fin de la 3 ^e année, l'élève devrait être capable de suivre la démarche de l'écriture pour gérer la production de textes.				
R.A.S. Lors de la phase de l'édition, l'élève devrait pouvoir...				
10.4.1 comprendre la terminologie appropriée pour parler de sa production écrite		A	⇒	<ul style="list-style-type: none"> ▶ voir les sections <i>Identification</i> du Tableau de connaissances en grammaire (Annexe C-2) pour le contenu désigné à la 2^e année ▶ modéliser en tout temps la terminologie appropriée et s'attendre à ce que l'élève l'utilise également
10.4.2 consulter les références à sa portée (affiches, listes de mots, dictionnaires etc.) pour vérifier l'orthographe des mots		V	V	<ul style="list-style-type: none"> ▶ faire un mur de mots fréquents ▶ recourir à divers moyens tels que regroupement des mots par assonance ou par thème pour orthographier correctement les mots familiers ▶ encourager l'élève à penser : <ul style="list-style-type: none"> - aux mots qui riment : pain, main... - aux mots de la même famille : neige, enneiger... - aux patrons « ch » : chien, chapeau, chat... - aux sons : on, om, in, im... - aux petits mots dans les grands mots : chat dans chaton...
10.4.3 recourir à la mémorisation des mots usuels pour orthographier correctement ces mots		V	A	<ul style="list-style-type: none"> ▶ rappeler à l'élève de penser à bien écrire dans ses productions écrites les mots déjà étudiés ▶ faire des retours fréquents sur les mots déjà étudiés ▶ modéliser et amener l'élève à se questionner sur l'orthographe des mots « Est-ce que cela a l'air correct? »
10.4.4 consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant		E	V	<ul style="list-style-type: none"> ▶ enseigner l'usage du dictionnaire: l'ordre alphabétique, les abréviations, les définitions <ul style="list-style-type: none"> ▶ faire des courses aux mots ▶ faire des jeux d'ordre alphabétique ▶ modéliser comment utiliser les mots repères ▶ amener l'élève à vérifier la nature et le genre des mots

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

	1	2	3	Pistes d'enseignement
R.A.C. À la fin de la 3 ^e année, l'élève devrait être capable de suivre la démarche de l'écriture pour gérer la production de textes,				
R.A.S. Lors de la phase de la <i>diffusion</i> , l'élève devrait pouvoir...				
10.5.1 s'assurer que l'espace entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier	A	⇒	⇒	<ul style="list-style-type: none"> ▶ offrir des exemples de phrases mal écrites, par exemple : trop d'espace entre les mots, pas assez d'espaces, etc. Discuter de ces phrases et des problèmes de communication qu'elles comportent. ▶ montrer à l'élève comment utiliser son doigt pour séparer les mots sur la page. En situation d'écriture interactive, l'élève peut utiliser sa main au tableau ou sur une feuille de papier mural
10.5.2 s'assurer que son écriture script est lisible	A	⇒	⇒	<ul style="list-style-type: none"> ▶ avoir les affiches de lettres sur le mur ▶ enseigner : <ul style="list-style-type: none"> - bien tenir le crayon - écriture script- le crayon se place en haut de la ligne - faire lire son texte à un ami ▶ modeler la formation des lettres
10.5.4 s'assurer que la présentation finale de son texte est soignée et appropriée à son projet d'écriture	A		⇒	<ul style="list-style-type: none"> ▶ à l'aide d'exemples et de contre-exemples, montrer aux élèves un texte final qui est acceptable et un qui ne l'est pas afin de bien distinguer ce qui rend la qualité de présentation excellente : propreté, écriture soignée, texte bien dégagé
10.5.3 s'assurer que son écriture cursive est lisible	E		V	<ul style="list-style-type: none"> ▶ bien expliquer le mouvement du crayon : <ul style="list-style-type: none"> - écriture cursive - le crayon se place sur la ligne

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

PISTES D'ÉVALUATION	RESSOURCES
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Noter ses observations lors : <ul style="list-style-type: none"> - de conférences ou d'entretiens d'écriture - d'ateliers d'écriture ▶ Utiliser une grille d'évaluation (les idées, la structure du texte, le choix de mots, les conventions linguistiques) ▶ Voir les pistes d'évaluation de la section 9) 	<p><u>Matériel pédagogique pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Mon premier dictionnaire ▶ Coup de pouce ▶ Cahier de calligraphie ▶ Cahier d'orthographe à l'école ▶ Cahier d'orthographe à la maison <p><u>Ressources professionnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ M. Trehearne, <i>Littérature en 1^{re} et 2^e année</i> <p><u>Autres</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Mur de mots, affiches, mots-étiquettes <i>Astuce</i>

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.

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 fonctions 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.

Habileté : 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 %.

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 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.

Phrase complexe : Phrase élaborée comprenant une ou plusieurs subordonnées.

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.

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 narratifs, les textes informatifs, les textes incitatifs.

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://camet-camef.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.

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 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.

Annexe A

Références pour l'enseignant

- A-1 La conscience phonologique
- A-2 Le mur de mots
- A-3 Les niveaux de compréhension en lecture
- A-4 La taxonomie de Bloom
- A-5 L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe

Annexe A-1

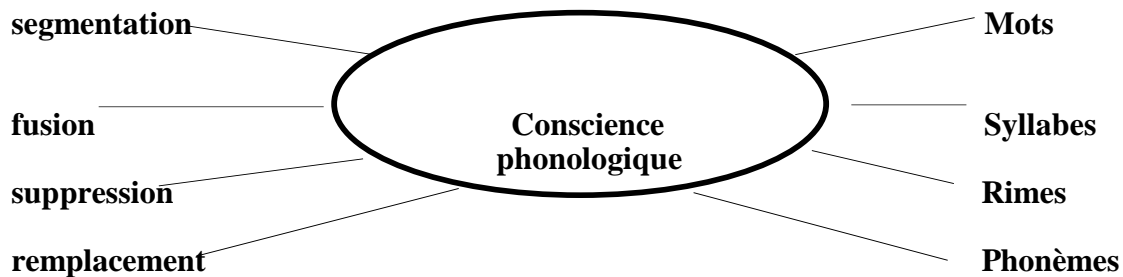
La conscience phonologique

Bien avant leur entrée à l'école, les enfants se préparent à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par l'entremise de leurs expériences avec la langue. Au delà du développement de la langue parlée, les enfants apprennent aussi à identifier des mots à l'intérieur des phrases, des syllabes à l'intérieur des mots et des phonèmes à l'intérieur des syllabes. Ils apprennent aussi à réfléchir et à manipuler intentionnellement les sons du langage oral. Ces habiletés de conscience phonologique sont de forts atouts au succès de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Définitions

La conscience phonologique... représente les habiletés de réflexion et de manipulation des aspects phonologiques du langage oral. En d'autres termes, posséder de bonnes habiletés phonologiques, c'est être conscient que les mots sont constitués d'unités sonores plus petites qui sont les phonèmes (les sons). La conscience phonologique concerne les activités de réflexion et de manipulation sur le langage et la langue, par opposition à leur utilisation spontanée dans des activités de communication... (Stanké, 2001)

Trehearne (2006) conceptualise les habiletés de conscience phonologique dans le tableau suivant :



Ces quelques définitions verront à clarifier certains concepts fréquemment utilisés :

Terme	Définition	Exemples / Clarifications
Activités métaphonologiques	Ce sont les activités qui font appel à la « conscience » de la phonologie.	En ordre d'apparition chez l'enfant : <ul style="list-style-type: none"> • la conscience des rimes • la conscience syllabique • la conscience phonologique • la conscience lexicale
Conscience phonémique	La conscience phonémique est une composante de la conscience phonologique. Elle se rapporte au fait que le mot est constitué de sons individuels et ne concerne que le son, c'est-à-dire l'habileté à segmenter, à fusionner, à supprimer et à remplacer des phonèmes dans un mot.	<ul style="list-style-type: none"> • Le mot <i>cadeau</i> se décompose en quatre phonèmes /k/a/d/o/
Conscience phonologique	La conscience phonologique est l'ensemble des habiletés de manipulation des éléments phonologiques du langage oral. C'est la « compétence à écouter à l'intérieur d'un mot ». (Trehearne, 2006). La conscience phonologique ne comprend pas la capacité de reconnaître les lettres (connaissance graphique).	<ul style="list-style-type: none"> • isoler le son initial d'un mot • segmenter un mot selon les sons qu'il contient : /ch/a/ • trouver les rimes • utiliser sa connaissance des sons des lettres pour épeller un mot
Correspondance grapho-phonétique	La correspondance grapho-phonétique est la représentation des phonèmes par les graphèmes	/k/ /a/ /d/ /o/ à l'oral s'écrit c a d eau
Fusionner	Mettre ensemble deux éléments d'un mot ou d'une syllabe <ul style="list-style-type: none"> • syllabes • sons 	ka + do = cadeau /b/ + /a/ + /l/ = balle
Graphème	Un graphème est un symbole qui représente un son	/f/ est représenté par le graphème « f » ou le graphème « ph »
Habiletés métaphonologiques	La capacité de l'enfant de réfléchir et de manipuler intentionnellement les sons de la langue (« méta » = conscience)	

Manipuler	<p>Supprimer</p> <p>Ajouter</p> <p>Remplacer</p>	<p>Dire « larme », le dire encore sans le « l »</p> <p>Dire « cane », le dire encore en ajoutant « ton » pour faire « caneton »</p> <p>Dire « balle » le dire encore en remplaçant le /b/ par /s/ pour faire le mot « salle »</p>
Phonème	<p>Un phonème est la plus petite unité de son. On le représente par une lettre ou un symbole écrit entre des barres obliques. En voyant une lettre entre les barres obliques, on dit le son de la lettre plutôt que son nom.</p> <p>En français, il existe environ 36 phonèmes qui peuvent être combinés pour former n'importe quel mot de la langue.</p>	<p>Le son de la lettre « t » est /t/ Les sons pour la lettre « c » sont /s/ et /k/</p>
Segmenter	<p>Reconnaître les mots dans une phrase Séparer les mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • en syllabes • en phonèmes <p>Note : Il s'agit ici de la segmentation à l'oral et non à l'écrit.</p>	<p>A l'oral, le mot « balle » comprend une syllabe entendue et trois phonèmes : b - a - l</p>

Adapté de « English Language Curriculum K-3, Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education, 2001

L'importance de travailler la conscience phonologique

Les enfants qui possèdent une bonne conscience phonologique à la fin de la maternelle ou au début de la première année ont plus de chances de bien réussir leur apprentissage de la lecture au primaire.

On pourrait être porté à penser que la conscience phonologique mène à l'apprentissage de la lecture. Or ce n'est que partiellement vrai. La conscience phonologique constitue une habileté fondamentale mais non suffisante pour l'apprentissage du décodage. La conscience phonologique continue de se développer avec la lecture et semble être relié à la connaissance des lettres.

La conscience phonologique joue donc un rôle important dans la reconnaissance des mots et elle facilite l'apprentissage de la lecture [et de l'écriture]. Les élèves qui possèdent de bonnes habiletés de conscience phonologique ont plus de chance de devenir des lecteurs habiles. (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2003)

Les activités pour travailler la conscience phonologiques, contrairement aux activités langagières, doivent être enseignées. Elles ne sont pas accessibles spontanément à partir de l'expérience langagière commune, et leur maîtrise se révèle indispensable pour accéder à l'écrit. (Stanké, 2001)

Progression des apprentissages

Bien que certains chercheurs n'incluent pas les concepts de phrases et de mots dans leur définition de la conscience phonologique, plusieurs d'entre eux recommandent que ces concepts soient des pré-requis comme unités plus larges à travailler avant de concentrer ses énergies sur les rimes, syllabes et les sons. Le jeune lecteur, en conscience phonologique, peut compter les phrases dans un texte, puis les mots dans une phrase. Il peut s'aider d'un matériel de manipulation pour identifier chaque unité d'information (blocs, carrés de couleurs, pailles, etc.).

Les activités sont échelonnées selon leurs niveaux de difficulté. Nous voyons d'abord, les rimes, puis les syllabes, les sons initiaux et finaux, et finalement la segmentation et la fusion de phonèmes. (Prenoveau, 2007) **Il est important de trouver une façon de scander les syllabes à l'oral qui serait différente de celle des syllabes à l'écrit. Par exemple, à l'oral, on frappe dans les mains les syllabes entendues : Dans le mot « balle », on frappe une fois. Plus tard, lors d'une autre activité de travail grapho-phonétique, en plus du support visuel, on peut frapper des pieds deux fois : pour représenter les deux syllabes écrites : bal-le**

Dès que le travail entre les sons et leur représentation graphique est commencé, il faut utiliser les lettres de l'alphabet. Le soutien visuel des lettres est essentiel afin que l'élève associe le son avec la ou les lettres qui le forment. Bref, si on travaille la séparation du mot en phonèmes, il est préférable d'inclure les lettres. (Giasson, 2007)

En première année, l'ensemble des élèves devrait avoir acquis l'essentiel de la conscience phonologique. Les activités servent plutôt à consolider les acquis pour faciliter le passage au système graphophonétique de la lecture et de l'écriture.

La conscience phonologique et le système graphophonétique dans un programme de littérature efficace

Le travail sur la conscience phonologique se fait avec le groupe-classe en situation de communication orale, de lecture partagée et d'écriture partagée ou interactive. Les activités et les jeux proposés doivent être exploités dans des contextes signifiants pour les élèves. En manipulant les mots, l'élève comprend la façon dont s'agence les lettres et les sons et ainsi apprend à solutionner les mots en contexte de lecture et d'écriture.

Enseigner le son-vedette - Exemple d'une semaine de leçons

Jour 1:

- ★ Lecture partagée - suivre la démarche de la lecture partagée et présenter en même temps le phonème à l'étude à partir d'un texte spécifique (chanson, grand livre, autres textes, etc.)
- ★ Relever les mots du texte et d'autres mots qu'on connaît qui contiennent le graphème à l'étude et commencer à dresser une liste sur le chevalet

Jour 2 : _____

- ★ Lire une histoire qui contient plusieurs des phonèmes à l'étude
- ★ Continuer à bâtir la liste des mots qui contiennent le graphème à l'étude

- ★ On peut demander aux enfants de partir à la recherche de mots dans leurs livres et autres livres de la classe et de le faire à différents moments pendant la semaine.

Jour 3 :

- ★ Relecture des textes des deux derniers jours pour mettre en évidence le son-vedette
- ★ Jouer avec les mots : faire et défaire des mots

Exemple :

À partir du mot « retrouver »... (sorti de l'histoire et affiché)

- Pouvez-vous me dire quelles sont les deux lettres qui forment le son ou (l'enseignant écrit les lettres au tableau)
- Ajoutez une lettre pour former le son « our » (l'enseignant invite un élève à venir ajouter la lettre « r »)
- Ajoutez une lettre pour former le mot « tour » comme dans « J'ai fait une tour avec mes blocs. »
- Change une lettre de place pour former le mot « trou »
- Ajoutez deux lettres au mot « trou » pour former le mot « trouve » comme dans « Il trouve son cahier ».
- Ajoutez deux lettres pour faire le mot « retrouve » comme dans « Je retrouve mon chat »
- Ajoutez une lettre pour faire le mot « retrouver » comme dans « Je veux retrouver mon chat ».

Jour 4 :

- ★ Relire des textes.
- ★ Faire des dictées de phrases à partir de mots contenant le phonème à l'étude et d'autres phonèmes préalablement enseignés.

Jour 5 :

- ★ En écriture interactive, composer une histoire à partir des mots ressortis pendant la semaine.
- ★ Créer une affiche avec les mots qui contiennent le son-vedette qui ira au mur de sons. Le mur de sons diffère du mur de mots, car il regroupe les mots qui ont un même graphème (Voir Trehearne, 1^{re} et 2^e année, 2006, p.182 la maison des...), alors que le mur de mots regroupe les mots en ordre alphabétique, selon la première lettre).

Activités de développement de la conscience phonologique

Les activités proposées reflètent l'ordre de progression de l'enseignement des concepts de la conscience phonologique, en partant de la phrase jusqu'aux sons, en passant par les mots, les rimes et les syllabes.

- **Travailler la notion de séquence**
(B. Stanké, L'apprenti lecteur, p.5-13)
- **Les mots et les phrases**
(M. Jager Adams et autres, La conscience phonologique, 2000, p. 25-33)
- La notion de phrase

- La notion de mots
- La représentation des mots d'une phrase
- Mots courts - mots longs
- À chacun son mot

- **Jouer avec les mots (conscience des mots)**

(M. Trehearne, mat. p.134-137)

- Lecture à voix haute
- Lecture partagée
- Jeu de formes et de couleurs
- Comptage des mots
- Cartons de segmentations des mots
- Repérage des mots connus
- Découpage des phrases
- Construction des phrases
- Associations de mots
- Message d'accueil

- **Jouer avec les rimes (conscience des rimes)**

(M. Trehearne, mat., p.141-145) (M. Trehearne, 1re-2e, p.84-85)

- Lecture à voix haute
- Lecture partagée
- Le tri des rimes
- L'intrus
- Ces mots riment-ils?
- Un mot de trop :
 - Présentez aux élèves trois mots, dont deux qui riment. Demandez aux élèves quel mot ne rime pas. Quelques exemples :
 - ▶ pou, chou, riz (riz)
 - ▶ bol, col, nuit (nuit)
- Les prénoms qui riment
- Les vers incomplets
- Le lancer du ballon
- L'abécédaire mural
- La segmentation des rimes
- Le tempo des rimes
- L'adaptation de chansons connues

(J. Prenoveau, Cultiver le goût de lire et d'écrire, p.4-6)

- La reconnaissance des rimes
- La production de rimes

(M. Jager Adams et autres, La conscience phonologique, 2000, p. 39-47)

- Poèmes, chansons et comptines
- Histoires comportant des rimes
- Associer chaque rime à un mouvement
- Les mots qui riment
- Peux-tu faire des rimes?
- Le bateau est rempli de ...
- L'album des rimes
- Trouvons les rimes (évaluation, p. 95)

- **Jouer avec les syllabes (conscience syllabique)**

(M. Trehearne, mat. p.138-141) (M. Trehearne, 1re-2e p.82-84)

- Lecture à voix haute
- Lecture partagée
- C'est dans le sac
- Le tri des syllabes
- Les syllabes des prénoms
- Les cartons de segmentation des prénoms
- Le jeu des repères
- L'abécédaire mural
- La segmentation des prénoms
- La segmentation des mots
- Les devinettes de mots
- Les devinettes de mots, une syllabe en moins
- Les mots recomposés

(J. Prenoveau, Cultiver le goût de lire et d'écrire, p.6)

(B. Stanké, L'apprenti lecteur p.15-58)

- Le nombre de syllabes
- La course des syllabes
- Le jeu de parcours
- La localisation de la syllabe du début, de la fin et de l'intérieur du mot
- L'identification de la syllabe dans le mot
- Le domino des syllabes
- Le jeu des serpents et des échelles

(M. Jager Adams et autres, La conscience phonologique, 2000, p. 33-39)

- Compter le nombre de syllabes
- Pige dans la boîte
- Le roi ou la reine
- Écoute, puis regarde
- Parole de troll I : les syllabes
- Comptons les syllabes (évaluation, p. 99)

(A. Gaudreau, Émergence de l'écrit, p. 35-85-93-97-99-103-106-108-113-116-121-123-130-137-139-147-197-204-216-217)

- **Jouer avec les sons (conscience phonémique)**

(M. Trehearne, mat. p. 146-152) (M. Trehearne, 1re-2e p.85-91)

- Lecture à voix haute
- Lecture partagée
- C'est dans le sac
- Le tri des sons
- L'association de sons
- Le son mystère
- L'intrus
- À la recherche d'un son

- La valise
- La chasse aux images
- La fusion de sons
- Les comptines
- Les cartons de segmentation phonémique
- Les cubes à emboîter
- Les mots à deviner
- La substitution de sons
- La substitution de sons avec des cubes
- La substitution de sons pour créer un nouveau mot

(J.Prenoveau, Cultiver le goût de lire et d'écrire, p.6-9)

- Les sons initiaux
- Les sons finaux
- La segmentation des phonèmes
- La fusion des phonèmes

(B.Stanké, L'apprenti lecteur p. 68-148)

- Le jeu de bataille
- Le jeu des rimes
- La recherche de l'intrus
- La localisation d'un phonème dans la syllabe d'un mot
- La segmentation de phonèmes dans le mot
- La segmentation de phonèmes dans un non-mot
- La fusion de phonèmes pour former un mot
- Madame Mo

(M. Jager Adams et autres, La conscience phonologique, 2000, p. 47-58)

Sons initiaux et sons finaux :

- Devine qui
- Mots commençant par le même son
- À la recherche de sons initiaux
- Je pense à quelque chose
- Omette un son pour obtenir un nouveau mot
- Ajouter un son pour obtenir un nouveau mot
- Mots se terminant par le même son
- À la recherche de sons finaux
- La toile d'araignée
- Association des sons initiaux (évaluation, p. 103)

Les phonèmes

- Les mots de deux sons
- Les mots de trois sons
- Les groupes consonantiques : ajouter ou éliminer le son initial
- Les groupes consonantiques : ajouter ou éliminer un son à l'intérieur d'un mot
- Construire des mots de quatre sons
- Deviner un mot
- Parole de troll II : les sons
- Comptons les phonèmes (évaluation p. 107)

(A. Gaudreau, Émergence de l'écrit, p. 49-59-70-80-126-139-149-155-159-163-168-171-173-177-179-181-186-188-190-193-195-196-201-201-206-210-212-214-221-224-227-229-230-235-237-241-243-245-247-248-250-252)

Le site Internet atelier.on.ca est aussi une ressource considérable d'activités.

Annexe A-2

Le mur de mots

Définition

Le mur de mots est un affichage systématique et continu de mots, écrits en grosses lettres et organisés en ordre alphabétique. Le mur de mots a pour but de :

- fournir un support visuel à l'enseignement de mots de vocabulaire et de haute fréquence, des relations grapho-phonétiques, de l'orthographe, etc.
- développer chez l'élève une banque croissante de mots qui feront partie de son vocabulaire de communication orale, de lecture et d'écriture.
- servir de référence aux élèves dans les activités de lecture et d'écriture

Le mur de mots sera en changement constant. Tout au long de l'année, des mots s'y ajouteront et certains autres, lorsqu'ils sont maîtrisés, seront retirés.

Choix de mots

Durant les premières années du primaire, les mots les plus courants apparaîtront au mur de mots. Ils seront choisis en fonction des besoins des élèves. Ce sont les mots qu'ils rencontreront dans leur lecture et utiliseront dans leurs productions écrites. Reconnaître ces mots globalement facilitera la fluidité en lecture et permettra aux jeunes lecteurs de concentrer plus d'efforts à la lecture des mots de vocabulaire d'intérêt.

Bien que les mots les plus courants seront affichés au mur de mots, il faut toutefois souligner que d'autres collections de mots peuvent être affichées ailleurs en classe sans encombrer le mur de mots (Ex.: le vocabulaire relié à un thème particulier ou les banques de mots correspondant à l'enseignement d'un élément grapho-phonétique : un **bateau**, un **chapeau**, un **gâteau**). L'affichage de ces mots contribuera à la création d'un environnement langagier riche dans lequel l'élève pourra puiser.

Procédures

Le mur de mots est un outil de travail et non un simple élément décoratif de la salle de classe. Il est important que les élèves participent activement à sa construction et que les mots qui y sont ajoutés soient enseignés dans un contexte significatif.

- Choisir un maximum de cinq mots par semaine à ajouter au mur de mots. Un ajout trop rapide de mots sera de peu d'utilité à l'élève. Il est important de parler de ces mots, d'en faire ressortir les caractéristiques visuelles, sonores et sémantiques avant de les ajouter au mur de mots. Certains enseignants préfèrent mettre en vedette les mots de la semaine dans un coin de leur tableau. Après les avoir travaillés durant la semaine, ils les affichent au mur de mots.
- Afficher les mots en présence des élèves afin que ceux-ci prennent conscience de la place du mot dans l'organisation globale de l'affichage.
- S'assurer que les mots soient écrits suffisamment gros afin qu'ils puissent être vus de partout dans la salle de classe.
- Éviter de présenter en même temps des mots qui se ressemblent.

- Afficher les verbes conjugués avec leur pronom. Afin de respecter l’affichage des mots en ordre alphabétique, la structure « je vois » serait affichée sous la lettre « v ». Cependant, le pronom « je » pourrait être écrit d’une couleur différente.

Activités

Pour tirer profit du mur de mots, il est important que l’enseignant s’y réfère souvent dans le cadre d’activités quotidiennes. De ce fait, il agit comme modèle et fait comprendre l’utilité de cet outil à l’élève. Il est essentiel d’utiliser le mur de mots en amenant celui-ci à participer dans une variété d’activités qui s’y rapportent et qui font appel à l’écoute, la production orale, la lecture et l’écriture. Trehearne (2006) suggère plusieurs activités pertinentes dans son ouvrage *Littératie en 1^{re} et 2^e année* (pages 184-189).

Annexe A-3 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)

Annexe A-4
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'en 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?

Annexe A-5

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 significatives 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 significatif. 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 Annexe 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)

Annexe B

L'appréciation de rendement

- 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

Annexe 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 r 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.	Ⓢ Ⓢ V
Omission *	-	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 Ⓢ S St Ⓢ Ⓢ Ⓢ Ⓢ
Répétition	l R	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	l ✓ ✓ R ✓ ✓ Minou saute sur mon ...	Pas d'analyse
Demande d'aide	A E	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	✓ A ✓ ✓ ✓ Minou saute sur mon lit.	Dépend de ce qui suit
Mot lu par l'enseignant	_____ L	Si l'élève ne peut pas lire le mot, l'enseignant attend 3 secondes., lui fournit le mot et écrit la lettre « L » à coté du mot lu.	une erreur	✓ _____ 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	✓ salut AC ✓ Minou saute sur...	S St Ⓢ Ⓢ V

* Pour l'omission d'une ligne de texte, chaque mot compte comme une erreur. Quand l'élève omet une page au complet, il n'y a pas d'erreur. On soustrait le nombre de mots omis du nombre total de mots dans le texte

Annexe 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

Annexe 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
Regroupements	Lit mot à mot et fait souvent de longues pauses	Lit généralement mot à mot et parfois par syntagmes de 2 mots	Lit généralement par syntagmes de 3 à 4 mots	Lit généralement (de façon continue) par syntagmes assez longs et porteurs de sens
Ponctuation	Est très peu conscient de la ponctuation	Démontre une certaine conscience de la ponctuation	Porte une attention à la ponctuation	Porte une attention complète à la ponctuation
Expression	Lit sans expression	Lit avec un peu d'expression	Lit avec aisance d'expression	Lit avec expression et intonation appropriées

Compréhension du texte

	1 À développer	2 En voie de développement	3 Bien	4 Très bien
Prédictions	Les prédictions sont illogiques et n'ont aucun lien avec le texte	Une ou quelques prédictions sont logiques et en lien avec le texte.	Plusieurs prédictions sont logiques et en lien avec le texte.	Plusieurs sont pertinentes et en lien direct avec le texte.
Rappel	Le rappel comprend que très peu d'idées/de faits	Le rappel comprend un certain nombre d'idées principales / de faits principaux et un nombre restreint de détails complémentaires	Le rappel comprend la plupart des idées principales / de faits principaux et un certain nombre de détails complémentaires	Le rappel comprend toutes ou presque toutes les idées principales / les faits principaux et un grand nombre de détails complémentaires
Réponses aux questions	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

Annexe B -5 Échelle d'appréciation en écriture

	5 Exemplaire	4 Très satisfaisant	3 Satisfaisant	2 En développement	1 Nécessite révision et correction majeures
Idees 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
VOIX	<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

Notez 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

Annexe C

Tableaux de connaissances

- C-1 Tableau de sons
- C-2 Tableau de connaissances en grammaire

**Annexe C-1
Tableau de sons**

	1	2	3
Voyelles	<input type="checkbox"/>	A	⇒
Consonnes	<input type="checkbox"/>	A	⇒
variation de prononciation du c (/s/-/k/), g (/j/-/g/) et s (/s/-/z/)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les graphèmes complexes			
ch	<input type="checkbox"/>	A	⇒
on/om, an/am, en/em, ou, in/im, un/um, er/et/ez, au/eau, oi, eu, ei/ai, et (comme dans <i>jouet</i>)	<input type="checkbox"/>	A	⇒
bl / br / cl / cr / dr / fl / fr / gl / gr / pl / pr / tr / vr	<input type="checkbox"/>	A	⇒
ar, er, ir, or, ur, al, el, il, ol, ul, as, os	E	<input type="checkbox"/>	A
gn, eur, ien, ui, ell, ill, ain/aim/ein, ail/aill, eil/eill, euil/euill, ian, iel, oeu, oin, oir, ett, ess, ph, tion, ouill	E	E	<input type="checkbox"/>

Notes :

- Afin de comprendre le langage écrit, il est essentiel d'apprendre le lien qui existe entre les lettres (les graphèmes) et les sons (les phonèmes). La simple relation entre une lettre et le son correspondant devient plus complexe dans le cas d'une combinaison de deux ou plusieurs lettres où l'on entend le son de chaque lettre (*gr*, *bl*, etc.) ou bien lorsque celles-ci équivalent à un son (*ch*, *ou*, *eu*, *eau*, etc.). Dans son apprentissage de la lecture, il est nécessaire de faire reconnaître au jeune élève cette relation en utilisant non seulement le nom de la lettre (ou du groupe de lettres) mais aussi le son qui s'y associe. Ex. : « On peut entendre le son « mmm » au début du mot « maman ». Quand tu vois la lettre « m », au début d'un mot tu peux faire le son de cette lettre et ça t'aidera à lire ce mot. »
- Au degré d'acquisition *Émergence* (E), les élèves pourront lire les mots contenant des syllabes plus complexes (ex. : *aim* dans le mot *faim*) sans les décoder s'ils ont été sensibilisés préalablement à ces mots à l'oral et s'ils peuvent les solutionner à partir des trois systèmes d'indices : les indices sémantiques, syntaxiques et visuels. C'est pourquoi il importe de bien introduire ces mots à l'oral afin que l'élève reconnaisse qu'ils aient du sens dans le contexte, qu'ils sonnent bien à l'oreille et qu'ils peuvent être vérifiés à partir d'indices visuels (ex. le son des lettres, les illustrations).

Annexe C-2
Tableau de connaissances en grammaire

L'enseignement et l'apprentissage des structures et des concepts grammaticaux fait partie de tout programme de langue. Hors, 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.

Le tableau qui suit vise à servir de guide des concepts grammaticaux qui doivent être introduits et pratiqués au cours des trois premières années de l'élémentaire.

	1	2	3
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 d'état (être et avoir)		E	<input type="checkbox"/>
Les pronoms personnels : je, tu, elle, il, on, nous, vous, ils, elles			<input type="checkbox"/>
L'adjectif		E	<input type="checkbox"/>
Le déterminant		E	<input type="checkbox"/>

	1	2	3
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"/>
le tréma		E	<input type="checkbox"/>
la cédille	E	<input type="checkbox"/>	A
le trait d'union		E	<input type="checkbox"/>

	1	2	3
IDENTIFICATION : Fonctions syntaxiques			
Sujet (S)			<input type="checkbox"/>
Complément du verbe			E

	1	2	3
APPLICATION : Grammaire de la phrase			
● Les formes de la phrase :			
Forme positive		E	<input type="checkbox"/>
Forme négative		E	<input type="checkbox"/>
● Les types de phrases :			
Phrase déclarative			<input type="checkbox"/>
Phrase interrogative		E	<input type="checkbox"/>
Phrase impérative			
Phrase exclamative		E	<input type="checkbox"/>
● La ponctuation et l'emploi de la majuscule			
Majuscule en début de phrase et point à la fin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A
Majuscule pour les noms propres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A
Point d'interrogation	E	<input type="checkbox"/>	A
Point d'exclamation	E	<input type="checkbox"/>	A
Virgule dans les énumérations		E	<input type="checkbox"/>
Deux points			E
Tirets et guillemets pour marquer le dialogue			E
APPLICATION : Les accords en nombre			
Mots marqués à l'écrit par l'ajout du « s » au pluriel : sans écran (ex : les chiens)	E	<input type="checkbox"/>	A
Mots marqués à l'écrit par l'ajout du « s » au pluriel : avec écran (ex : les petits chiens)		E	<input type="checkbox"/>
Mots marqués à l'écrit par l'ajout du « s » ou du « x » au pluriel : avec et sans écran		E	<input type="checkbox"/>
Exceptions : au fur et à mesure qu'elles se présentent en contexte			
au, eau, eu → aux, eaux, eux sauf pour pneus et bleus		E	<input type="checkbox"/>
ou → oux : bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou			E
al → aux sauf pour les noms : bal, carnaval, chacal, festival, récital, régal et les adjectifs : banal, fatal, natal, naval			E
ail → aux : bail, corail, émail, travail, vitrail			E
Mots qui se terminent en « s », « x » ou « z » et qui donc demeurent invariables		E	<input type="checkbox"/>
APPLICATION : Les accords en genre			
Mots dont l'accord est marqué à l'oral par l'ajout du « e », sans et sans écran		E	E
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
APPLICATION : Temps de verbes et recours aux finales des verbes (voir note ci-bas)			
Les verbes être et avoir au présent de l'indicatif (avec je, il, elle, ils, elles)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A
Les verbes être et avoir au présent de l'indicatif (incluant <i>nous</i> et <i>vous</i>)	E	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les verbes faire et aller et aimer au présent de l'indicatif (avec je, il, elle, ils, elles)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A
Les verbes faire et aller et aimer au présent de l'indicatif (incluant <i>nous</i> et <i>vous</i>)		E	<input type="checkbox"/>
Les verbes dire , voir et savoir et finir au présent de l'indicatif et 9 des verbes les plus fréquents (être , avoir , faire , aller , aimer , dire , voir , savoir , finir) au passé composé			E

Note

- Le travail des verbes comme pour tout autre concept de grammaire doit se faire brièvement en familiarisation et exercice, 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, dire, voir, savoir, 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 :

- à la première personne du singulier (je) : S - E - X - AI
- à la deuxième personne du singulier (tu) : S - X
- à la troisième personne du singulier (il, elle, on) : 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

	1	2	3
APPLICATION : Les homophones			
on / ont		E	<input type="checkbox"/>
son / sont		E	<input type="checkbox"/>
a / à / as		E	<input type="checkbox"/>
mes / mais		E	<input type="checkbox"/>
ou / où			E
peu / peut / peux			E

	1	2	3
APPLICATION : Grammaire du texte			
Titre et intertitres		E	<input type="checkbox"/>
Organisation du texte (début-milieu-fin)		<input type="checkbox"/>	A
Progression des événements selon l'ordre chronologique			E

Annexe D

Représentations graphiques

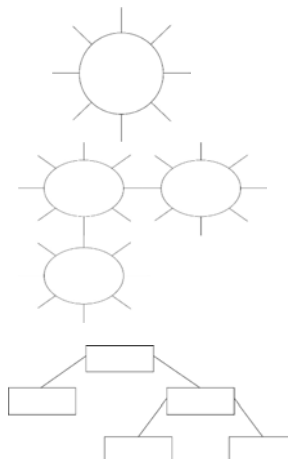
- D-1 Tableau explicatif
- D-2 La toile sémantique
- D-3 Graphique de récit
- D-4 La roue du récit
- D-5 Texte narratif (Début - Milieu - Fin)
- D-6 Le cadre séquentiel
- D-7 La structure narrative
- D-8 La carte du personnage
- D-9 Réaction au texte
- D-10 La carte en T
- D-11 Comparaison - Contraste
- 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

**Annexe 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 :

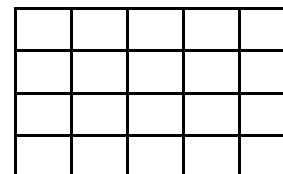
La toile sémantique : pour la représentation de concepts ou d'idées



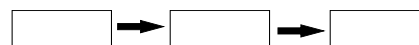
La constellation : pour le regroupement de plusieurs toiles en vue de représenter les liens entre les concepts et les idées

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

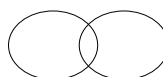
La matrice : pour la représentation de concepts similaires



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



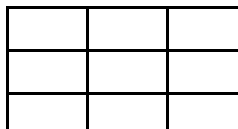
Les cercles concentriques : pour la représentation d'information descriptive, pour comparer et contraster



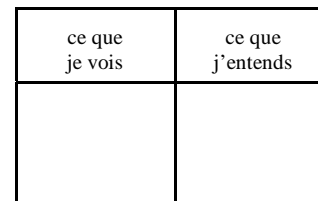
ou



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



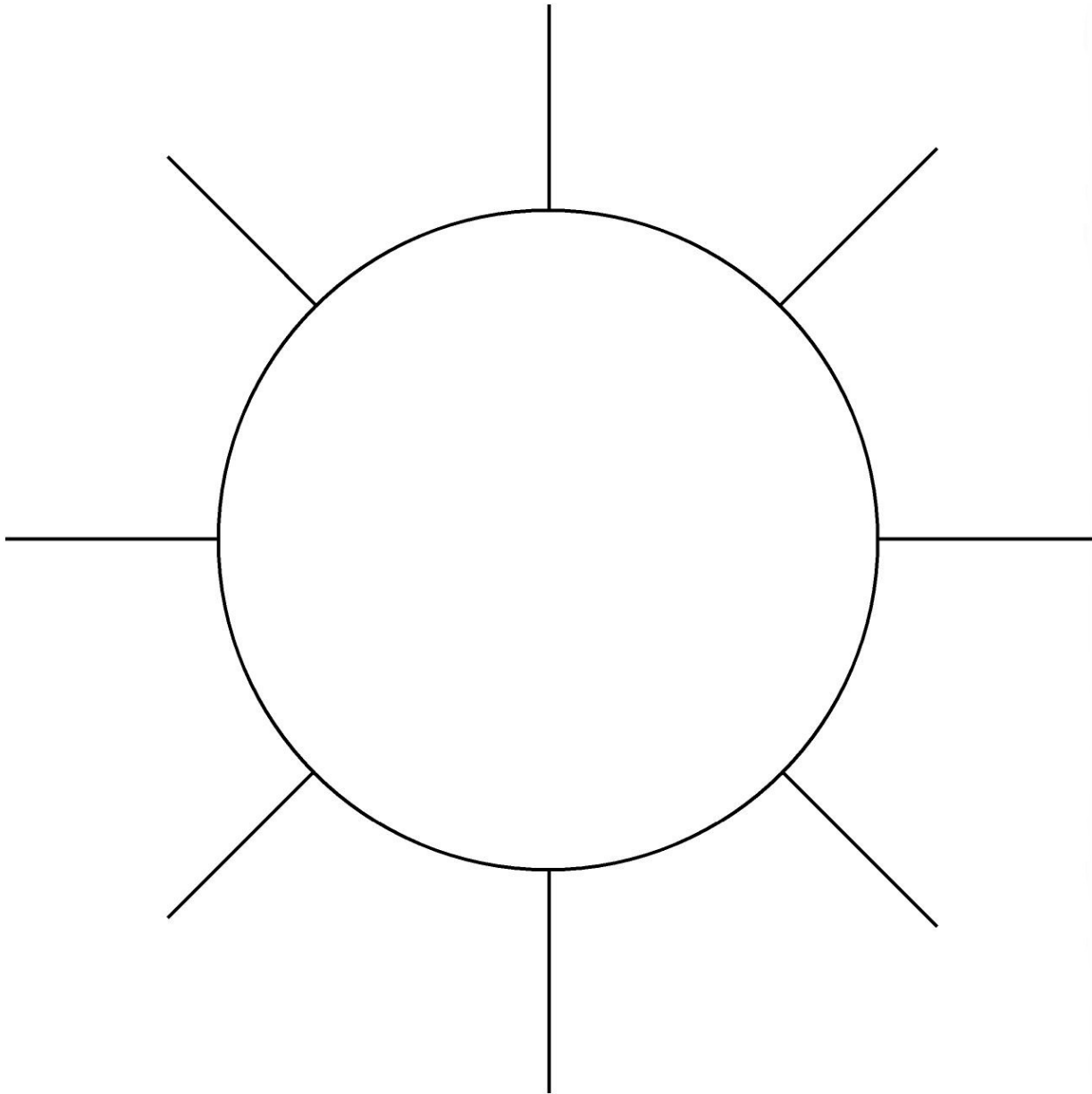
ou



Annexe D-2
La toile sémantique

Nom : _____ Date : _____

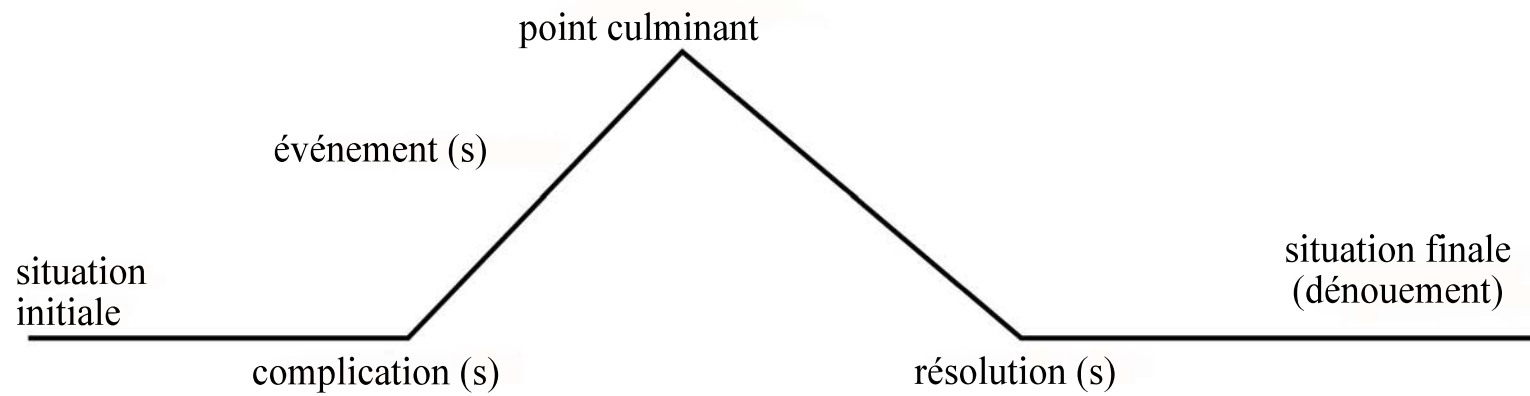
Titre : _____



Annexe D-3
Graphique de récit

Nom : _____ Date : _____

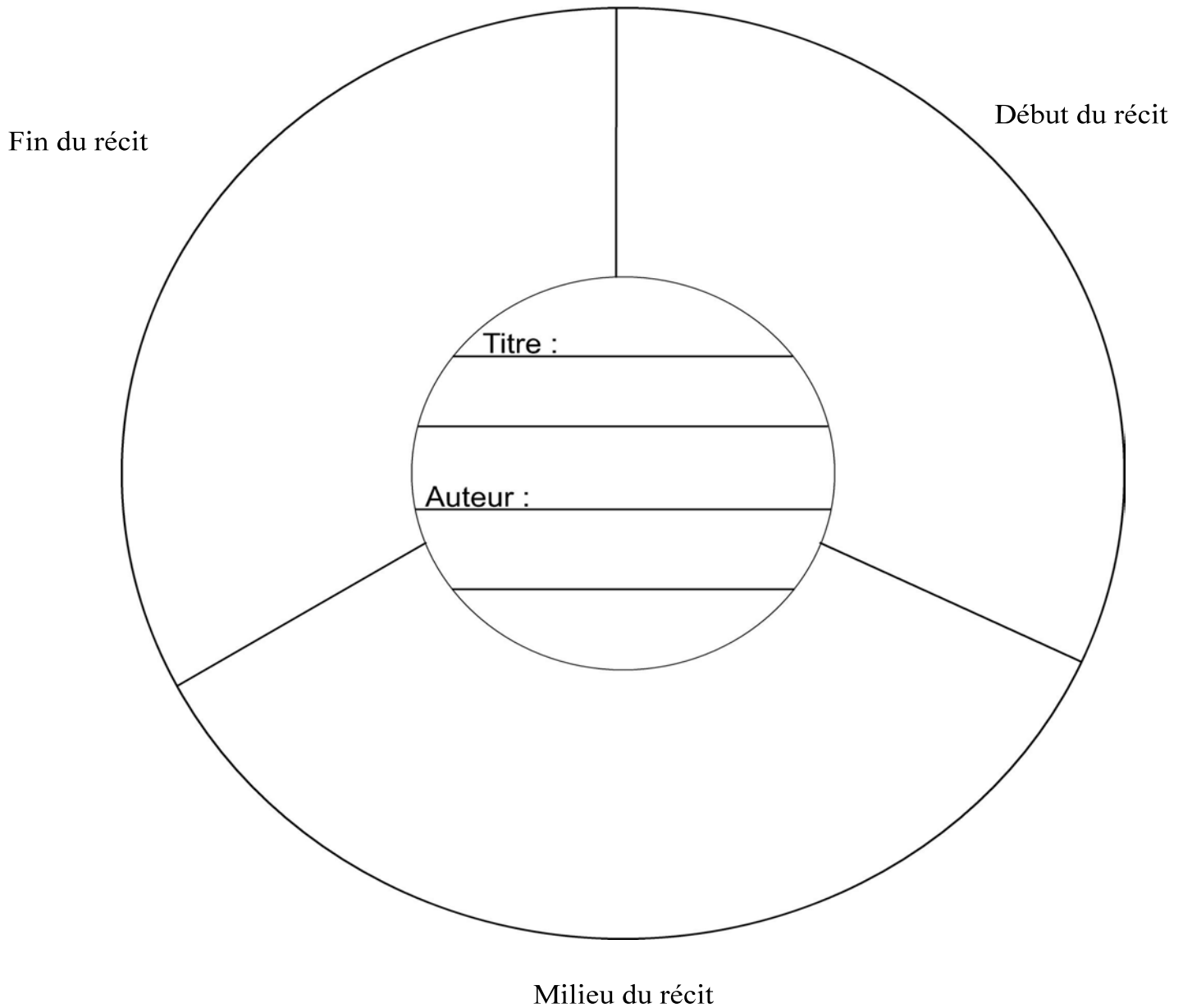
Titre : _____



Annexe D-4
La roue du récit

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____



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

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

Début

	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	-------------------------------------

Milieu

	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	-------------------------------------

Fin

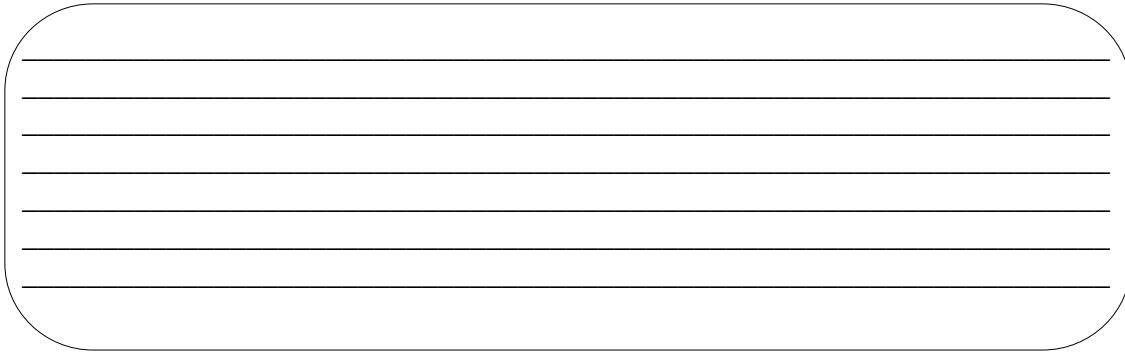
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	-------------------------------------

Annexe D-6
Cadre séquentiel

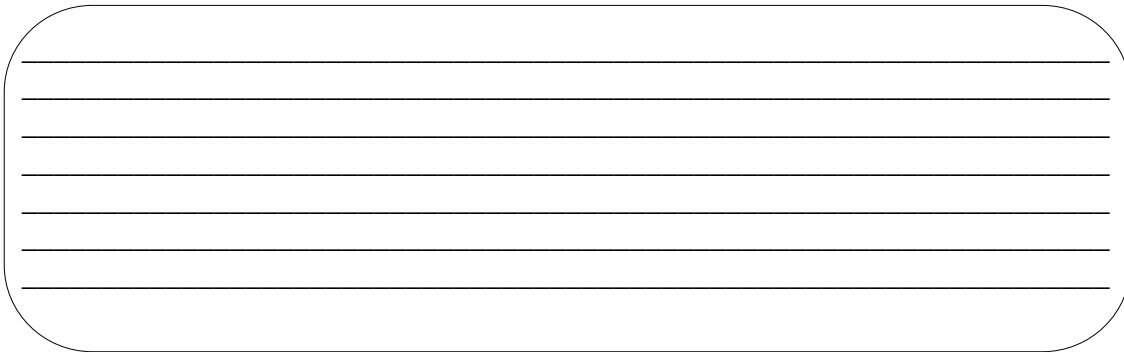
Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

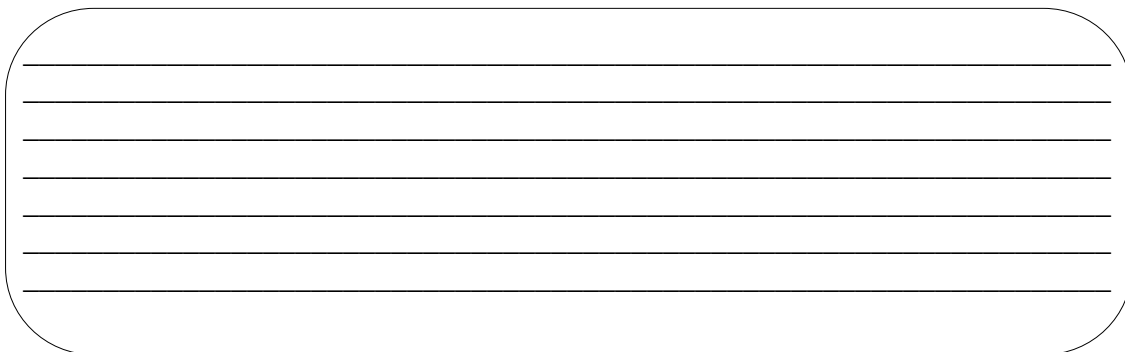
D
é
b
u
t



M
i
l
i
e
u



F
i
n



Annexe 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	

Annexe D-8
La carte du personnage

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

The diagram consists of a central circle and four rectangular boxes arranged around it. The central circle contains the text "Nom du personnage" and a horizontal line for writing. The four boxes are labeled as follows:

- Top-left box: "Comment il se sent"
- Top-right box: "À quoi il ressemble"
- Bottom-left box: "Comment il agit"
- Bottom-right box: "Ce qu'il dit"

Annexe 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. There are 12 horizontal lines in total, including the top and bottom boundaries of the box. The lines are evenly spaced and extend across the width of the box.

Annexe D-10
La carte en T

La carte en T

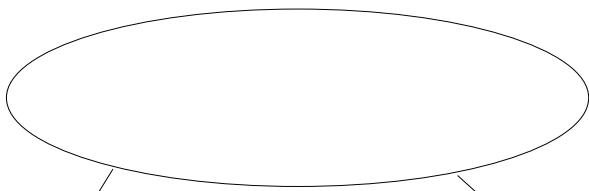
Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

<i>Ce que je vois</i>	<i>Ce que je pense</i>

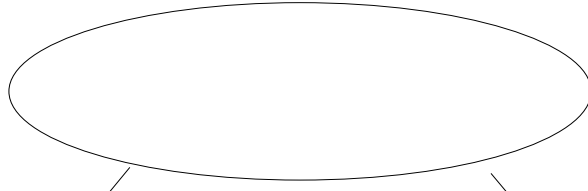
Annexe D-11
Comparaison - Contraste

Nom : _____ Date : _____



Différent

Semblable



Différent

A vertical rectangular box with rounded corners, containing 20 horizontal lines for writing.

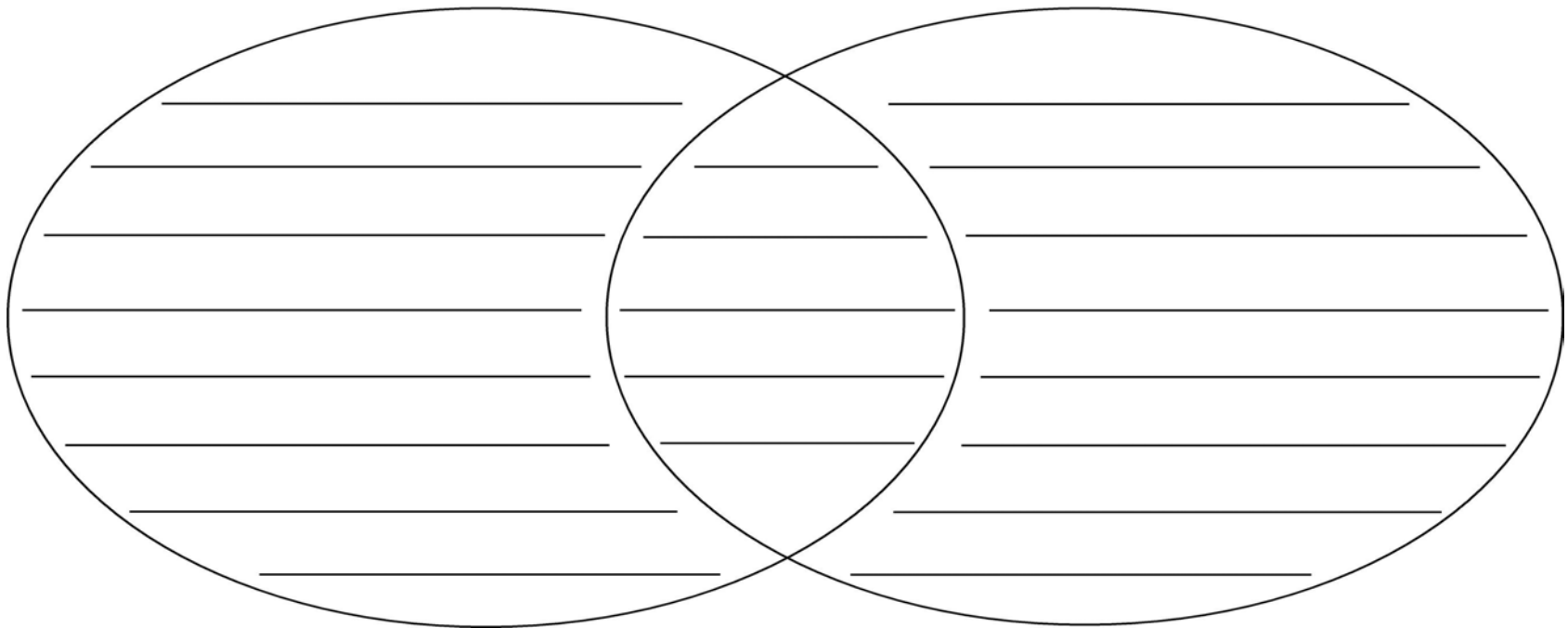
A vertical rectangular box with rounded corners, containing 20 horizontal lines for writing.

A vertical rectangular box with rounded corners, containing 20 horizontal lines for writing.

Annexe D-12
Comparaison - Contraste / Diagramme de Venn

Nom : _____ Date : _____

Titres:



Annexe D-13
Tableau S - V - A

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

Ce que je sais

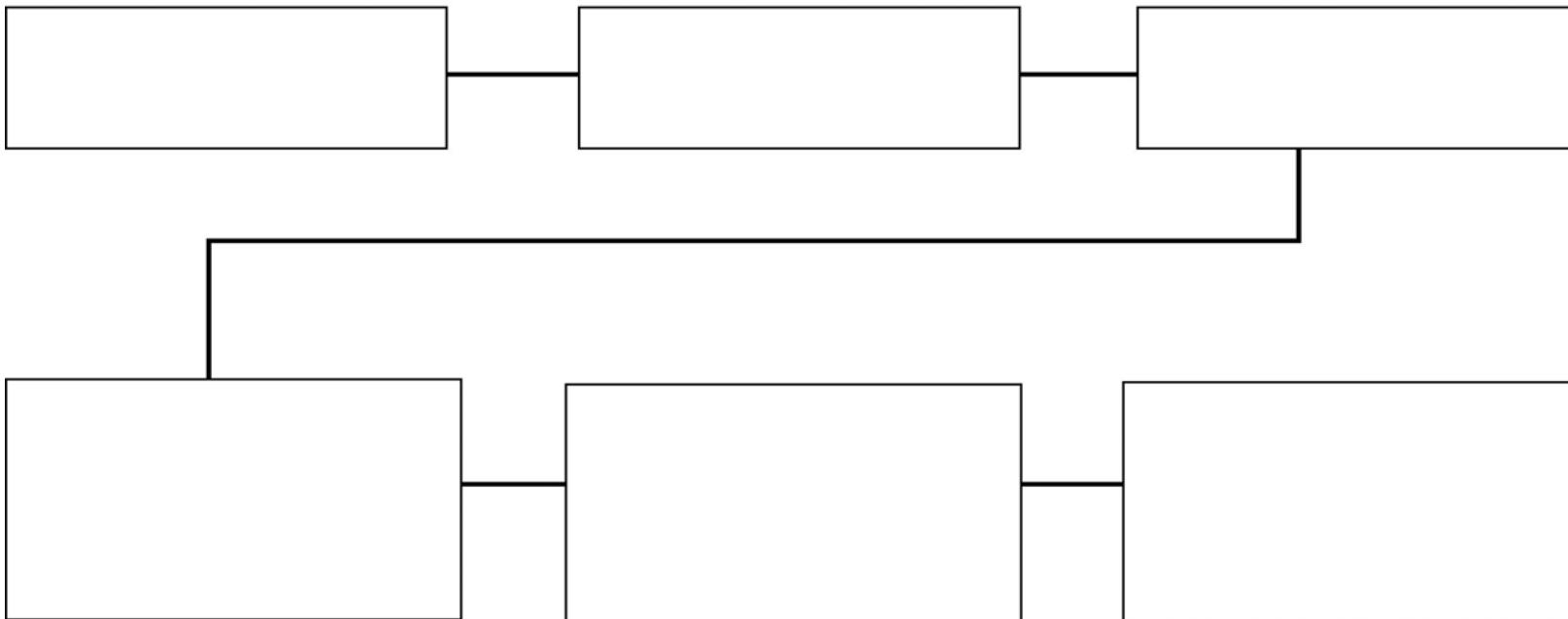
Ce que je veux savoir

Ce que j'ai appris

Annexe D-14
La chaîne / Le cadre séquentiel

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____



Annexe D-15
Tableau de prédictions

Nom : _____ Date: _____

Titre : _____

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

Annexe 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 »

Annexe 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.

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(e)
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 2^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

Annexe 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***

Annexe 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

