



Éducation et Développement
de la petite enfance

Français en immersion

Programme d'études 5^e année



Septembre 2010

Avant-propos

Ce programme d'études s'adresse aux enseignants de la 5^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. Les coordonnateurs 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

Aline Beaulieu	École élémentaire Spring Park
Claire Gaudin	École consolidée Gulf Shore
Lise Morin	École élémentaire Sherwood
Leslie Macdonald	École élémentaire Eliot River
Marie-Anne Roy	École élémentaire Elm Street

Le ministère remercie également les ministères suivants :

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

Table des matières

Cadre théorique

Les orientations de l'éducation publique

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

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

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

Programme d'études

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

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

L'éducation à l'antiracisme	39
La pertinence de l'éducation au multiculturalisme et à l'antiracisme	40
Les droits et responsabilités	40
Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques	42

Deuxième volet : L'écoute et l'expression orale

La vision de l'apprentissage de la langue orale	44
Les éléments essentiels à l'écoute et l'expression orale	45
Le lien entre la langue orale et la langue écrite	46
L'écoute	46
Les stratégies d'écoute	48
L'expression orale	49
Les activités d'expression orale	49
Les stratégies d'expression orale	51
Les stratégies d'expression orale spontanée	51
Les stratégies d'expression orale structurée	52
Les composantes du langage	52
La correction de l'erreur	53
L'appréciation de rendement en communication orale	55
Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques	60

Troisième volet : La lecture et le visionnement

La vision de l'apprentissage de la lecture	64
L'apprentissage de la lecture	65
Les comportements d'un lecteur efficace	65
Systèmes d'indices en lecture	65
Les stratégies et le processus de lecture	67
Les textes	68
Les situations de lecture	68
La lecture à haute voix	69
La lecture partagée	71
La lecture guidée	73
La lecture indépendante	76
Le carnet de lecture	82
L'appréciation de rendement en lecture	83
Le développement du lecteur	87
Le continuum du lecteur	87
Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage en lecture	92

Quatrième volet : L'écriture et la représentation

La vision de l'apprentissage de l'écriture	96
Éléments essentiels du système d'écriture	97
Les traits d'écriture	97
Les stratégies et le processus d'écriture	99
Les situations d'écriture	101
L'écriture partagée et l'écriture interactive	102
L'écriture guidée	104
L'écriture indépendante	105
L'écriture libre	106
Les types et les genres de texte	107
L'appréciation de rendement en écriture	108

Le développement du scripteur.	111
Le continuum du scripteur	111
Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage en écriture	114

Plans d'études

Unité 1 - Introduction.	122
Unité 2 - Exploitation de roman Zamboni.	148
Unité 3 - Contes et légendes.	190
Unité 4 - Le texte biographique.	206
Unité 5 - Étude d'auteur : Dominique Demers.	232
Unité 6 - La bande dessinée.	270

Glossaire.	302
-----------------------------	-----

Bibliographie.	306
---------------------------------	-----

Appendices

Appendice A - Références pour l'enseignant	
A-1 Les niveaux de compréhension en lecture.	312
A-2 La taxonomie de Bloom	314
A-3 Les types et les genres de texte.	316

Appendice B - L'appréciation de rendement en lecture	
B-1 La fiche d'observation individualisée -Symboles et classification d'erreurs.	322
B-2 Calcul du niveau de difficulté de texte et pourcentage de précision	324
B-3 Fiche d'observation individualisée.	326
B-4 Échelles d'appréciation en lecture.	328
B-5 Échelle d'appréciation en écriture.	330

Appendice C - Tableaux de connaissances	
C-1 L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe.	334
C-2 Tableau de connaissances en grammaire	336
C-3 Tableau de répartition de l'enseignement des verbes.	340

Appendice D - Représentations graphiques	
D-1 Tableau explicatif.	346
D-2 La toile sémantique.	348
D-3 Graphique de récit.	350
D-4 La roue de récit.	352
D-5 Texte narratif (Début-milieu-fin).	354
D- 6 Le cadre séquentiel	356
D-7 La structure narrative.	358
D-8 La carte du personnage.	360
D-9 Réaction au texte.	362
D-10 La carte en T	364
D-11 Comparaison - Contraste	366
D-12 Comparaison - Contraste / Diagramme de Venn.	368
D-13 Tableau S - V- A.	370
D-14 La chaîne / Le cadre séquentiel.	372
D-15 Tableau de prédictions.	374

Appendice E - La correction des erreurs

E-1	Les anglicismes et autres fautes typiques des élèves d'immersion.....	378
E-2	La place de l'adjectif.....	382
E-3	Les expressions avec « avoir ».	384
E-4	Correction d'erreurs - Les expressions idiomatiques et les proverbes.	386

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.)

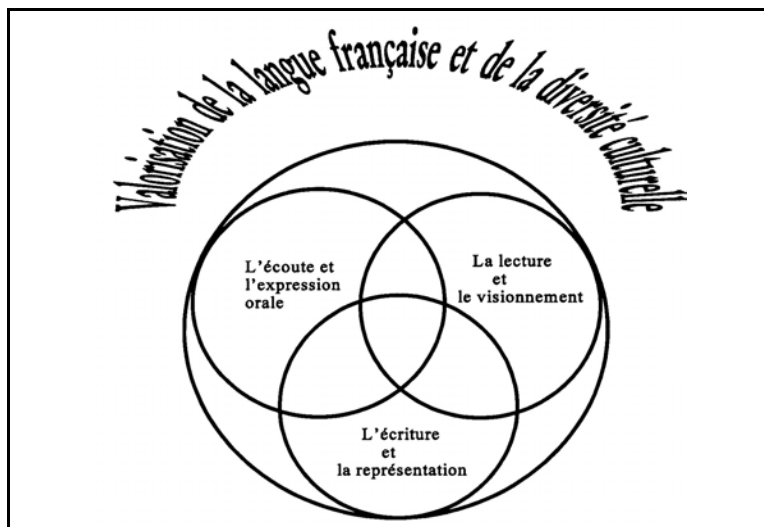
Les résultats d'apprentissage généraux du programme de français en immersion précisent les connaissances, les habiletés et les attitudes visées par ce programme. Ils décrivent ce que les élèves devraient savoir, ce qu'ils devraient être capables de faire et les attitudes qu'ils devraient acquérir au 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 constituants. Il suppose une réflexion sur l'intention, le but, le contenu et le contexte ainsi que l'acquisition de la capacité à analyser et à communiquer la signification de ce qui est observé.

L'écriture et la représentation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Contextes d'apprentissage et d'enseignement

Programme de littératie
efficace

Définition de la littératie

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

À cette définition, s'ajoute la précision suivante : « ...la littératie ne représente pas une seule habileté, mais plutôt l'interaction complexe de compétences et de ressources dont l'élève se sert pour interpréter des textes très variés. » (La littératie au service de l'apprentissage - Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année, 2004). Nous devons noter que le concept de « texte » est utilisé dans le sens large du terme, pour désigner les livres, la publicité, les nouvelles télévisées, les présentations en classe, les textes de fiction et de non-fiction, etc.

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

Principes de base

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

Dans le cadre de programmes efficaces en littératie, les élèves découvrent et créent des liens entre la lecture, l'écriture, la communication orale et la pensée. Grâce à un enseignement structuré qui les plonge dans l'exploration d'une vaste gamme de textes imprimés, visuels et électroniques, les élèves prennent conscience de

leurs propres pensées et de leurs habiletés en littératie et en viennent à faire des rapprochements entre leurs connaissances personnelles de la vie et du monde et les textes auxquels ils sont exposés. Plus l'élève se sent compétent, plus il se sentira confiant à jouer un rôle actif dans son monde.

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

Les élèves prennent conscience du fait que la recherche de sens est au coeur de tout processus de communication, et qu'ils peuvent approfondir leur réflexion en discutant, en rédigeant et en lisant diverses formes de textes. Au delà des habiletés cognitives de base telles les connaissances, la compréhension et l'application, l'enseignement doit stimuler et développer les habiletés supérieures de la pensée telle l'analyse, la synthèse et l'évaluation (Voir Appendice A-2).

Par ces habiletés cognitives, en lisant, en écrivant et en réfléchissant, les élèves établissent des liens cruciaux entre, d'une part, leurs connaissances et leurs expériences et d'autre part de nouveaux points de vue, de nouvelles informations et de nouvelles questions. Les programmes efficaces de littératie démontrent invariablement que tout apprentissage converge sur la recherche de sens et de son approfondissement. Les compétences, procédés et stratégies appris dans la salle de classe peuvent donner naissance à de nouvelles conceptions du monde et à de nouvelles perspectives.

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

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

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

L'élève apprend à partir de ce qu'il sait déjà et peut déjà faire. De ce point de départ, l'enseignant lui procure le soutien nécessaire pour avancer sur un continuum de développement vers de nouveaux apprentissages en littératie et vers l'autonomie. Il adapte son enseignement avec discernement afin de tirer profit des points forts et des intérêts de chaque élève.

Des stratégies d'enseignement, des ressources, des sujets et des appuis différenciés permettent de s'assurer que tous les élèves peuvent partir de leur niveau actuel de développement pour acquérir des connaissances, des compétences et des stratégies nouvelles qui leur permettront de travailler avec des textes et de participer à des activités de littératie de plus en plus complexes.

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

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

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

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

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

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

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

communauté les apprentissages réalisés à l'école.
(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004)

Le lien entre un programme de 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

suffocant. Les élèves doivent comprendre le français et l'utiliser pour communiquer. Il est donc essentiel que la seule langue de communication soit le français.

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

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

Le langage et la pensée sont en relation constante

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

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

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

Les enseignants comme modèles exemplaires de langue

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

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

Besoins individuels des élèves

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

leurs besoins particuliers.

Intelligences multiples

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

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

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

Intelligence linguistique/verbale

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

Intelligence logico-mathématique

L'intelligence logico-mathématique est associée à la pensée scientifique, au raisonnement inductif, au raisonnement déductif et à la résolution de problèmes. Les personnes qui, comme les scientifiques, les logiciens et les détectives, comprennent les principes fondamentaux d'un système causal et qui, comme les mathématiciens, peuvent manipuler des chiffres, des quantités et des opérations possèdent une intelligence logico-mathématique bien développée. Les intelligences linguistique/verbale et logico-mathématique sont celles qui traditionnellement ont été et qui sont encore dans bien des cas, les plus privilégiées et les plus valorisées dans le milieu scolaire.

Intelligence spatiale/visuelle

L'intelligence spatiale/visuelle est liée à l'habileté de se créer une image mentale du monde comme pourrait le faire un marin, un pilote d'avion, un joueur d'échecs ou un sculpteur. L'intelligence spatiale/visuelle se rapporte aux arts visuels et aux sciences. Un apprenant qui est porté vers les arts et qui possède une forte intelligence spatiale/visuelle aura tendance à devenir peintre, sculpteur ou architecte plutôt que musicien ou auteur. Certaines sciences telles que l'anatomie ou la topologie

mettent en évidence l'intelligence spatiale/visuelle.

Intelligence kinesthésique/corporelle

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

Intelligence musicale/rythmique

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

Intelligence interpersonnelle

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

Intelligence intrapersonnelle

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

Intelligence naturaliste

L'intelligence naturaliste est la capacité de faire la distinction entre les êtres vivants (les plantes et les animaux) et de démontrer une sensibilité envers les éléments du monde naturel. Les personnes chez qui ce type d'intelligence prédomine, observent, reconnaissent, collectionnent et classifient les régularités de l'environnement naturel et agissent en fonction de celles-ci. Un biologiste moléculaire, un guérisseur ou homme de médecine traditionnelle, un naturaliste, un enfant qui classifie des roches, des insectes, des coquillages, des figurines de dinosaures, démontrent tous une forte intelligence naturaliste.

Styles d'apprentissage

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

style d'apprentissage face à un type d'information et un style différent dans d'autres circonstances.

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

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

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

Climat de la salle de classe

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

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

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

Les enseignants aident les élèves 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, tiré du CMEC)

Il incombe à l'enseignant de faire en sorte que ces conditions soient

favorisées en salle de classe. En comprenant davantage ses processus mentaux, ses choix et ses raisonnements, l'élève est en mesure de mieux gérer et maximiser son apprentissage.

Pratiques pédagogiques préconisées

L'enseignement stratégique

La psychologie cognitive offre six grands principes :

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

(Tardif, 1992; Ouellet, 1997, tel que cité par CMEC)

Ceux-ci tiennent lieu d'assises au modèle pédagogique qu'est l'enseignement stratégique : L'enseignement stratégique est un modèle pédagogique... dont l'objet premier est... de comprendre l'apprentissage et d'intervenir efficacement dans son processus. (Presseau, 2004, tel que cité par CMEC)

En enseignement stratégique, l'enseignant se sert de sa connaissance du processus d'apprentissage de l'élève, soit la façon dont il apprend, dont il traite les informations dans sa mémoire et dont il les organise et les emmagasine afin de les retrouver au moment voulu.

Lors de l'exécution de ses rôles multiples, l'enseignant offre essentiellement trois types de soutien aux élèves en fonction de leur degré de maîtrise. L'enseignant agit d'abord en tant que modèle en expliquant à voix haute les connaissances qu'il sollicite dans l'exécution d'une tâche. Puis, il diminue un peu son soutien en laissant place aux pratiques guidées pendant lesquelles il aide l'élève par ses questions et son appui et aux pratiques coopératives pendant lesquelles l'élève bénéficie du soutien de ses pairs. Enfin, lorsque l'élève devient plus compétent, l'enseignant valide ses initiatives et ses démarches lors de la pratique autonome. Cet enseignement s'inspire du processus d'intériorisation décrit par le psychologue russe Vygotsky (1985)... À cela s'ajoutent les phases de préparation à l'apprentissage et de transfert des connaissances décrites par Tardif (1992).

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

(CMEC, 2008)

Grâce à ce soutien temporaire et évolutif, l'enseignant parvient « à montrer à l'élève à acquérir et à utiliser efficacement et judicieusement différentes stratégies » (Presseau, 2004, tel que cité par CMEC)

L'apprentissage coopératif

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

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

- favorise le développement personnel et social.

Définition

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

Les recherches ont démontré que l'apprentissage coopératif :

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

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

Principes de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage distribué

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

L'apprentissage hétérogène

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

L'interdépendance positive

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

L'acquisition des habiletés sociales

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

L'autonomie du groupe

Les élèves résoudre probablement mieux leurs problèmes s'ils sont

laissés à eux-mêmes que si l'enseignant intervient.

Le rôle de l'enseignant

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

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

Le rôle des élèves

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

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

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

L'appréciation et l'évaluation des apprentissages

Définitions

L'appréciation de rendement ou l'évaluation formative est la cueillette systématique de renseignements au sujet de l'apprentissage de chaque élève dans le but d'analyser l'information, d'y réfléchir et de prendre

des décisions pédagogiques appropriées, orientées vers une action pédagogique immédiate auprès de l'élève.

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

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

Contexte

L'appréciation de rendement et l'évaluation sont des éléments essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage du français. En l'absence d'une appréciation et d'une évaluation efficace, on ne peut savoir si les élèves ont bien appris, si l'enseignement a été fructueux et quelle serait la façon de mieux répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. La qualité de l'appréciation de rendement et de l'évaluation dans le processus éducatif est définitivement liée à la performance de l'élève. Cette performance fait référence tout autant aux processus d'apprentissage (stratégies, habiletés et attitudes) qu'aux produits de l'apprentissage (connaissances).

Les recherches montrent constamment que la surveillance et la rétroaction sont des éléments essentiels pour améliorer l'apprentissage des élèves. L'enseignant doit être conscient de ce qui est apprécié et évalué, de la manière de procéder et du mode de communication des résultats. Ceci permettra de transmettre des messages clairs aux élèves et à d'autres personnes en ce qui concerne les éléments qui ont vraiment de la valeur, c'est-à-dire la matière, la façon dont elle doit être apprise, les critères de qualité et la performance prévue des élèves.

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

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

Appréciation de rendement ou évaluation formative

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

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

Évaluation par les pairs et auto-évaluation

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

Évaluation sommative

L'évaluation sommative consiste à :

- établir des lignes directrices et des critères précis pour l'attribution de notes ou de niveaux à l'égard du travail des élèves;
- synthétiser les informations obtenues de multiples sources;
- pondérer et faire concorder tous les renseignements disponibles;
- utiliser un grand discernement professionnel pour prendre des décisions fondées sur ces informations.

Transmission des résultats

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

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

Principes directeurs

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

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

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

- les meilleurs intérêts des élèves sont prioritaires;
- l'appréciation doit servir à informer les enseignants et à améliorer l'apprentissage;
- l'appréciation fait régulièrement partie intégrante du processus d'apprentissage, et elle est clairement reliée aux résultats du programme;

- l'appréciation est juste et équitable pour tous les élèves et elle fait appel à de nombreuses sources d'information.

Le temps d'enseignement

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

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

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

Valorisation de la langue française

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

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

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

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

Valorisation de la diversité culturelle

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

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

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

L'éducation au multiculturalisme

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

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

L'éducation à l'antiracisme

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

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

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

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

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

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

Les droits et responsabilités

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

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

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

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

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 5^e année

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

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

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

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 5^e année (suite)

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

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

Deuxième volet : L'écoute et l'expression orale

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

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

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

La vision de l'apprentissage de la langue orale

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

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

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

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

construit son langage. Un environnement linguistique stimulant est nécessaire au développement efficace de l'enfant et favorise l'acquisition d'un vocabulaire riche. Un phénomène semblable se produit dans la classe d'immersion. L'enseignant et le personnel professionnel doivent servir de modèles langagiers. De plus, le matériel audio-visuel et technologique fournit aux élèves du vocabulaire, des structures et la possibilité d'entendre différents accents régionaux.

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

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

L'enseignant comme modèle langagier

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

Le climat de la salle de classe

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

L'environnement de la salle de classe

Afin d'établir les fondements de sa littératie en français, l'élève a besoin d'un environnement scolaire positif. Il est important que l'enseignant crée un environnement stimulant et riche en exemples de la langue, avec des centres d'écoute, l'accès à un ordinateur, un grand nombre d'objets concrets, des photos ainsi que des affiches

qui reflètent la vie quotidienne des élèves et qui stimulent les interactions verbales. Les illustrations, les objets étiquetés et les banques de mots conçues pendant les remue-méninges contribuent à l'intériorisation de la langue.

Activités de communication orale bien définies

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

- Les sujets traités en salle de classe doivent être tirés du vécu des élèves. L'enseignant doit s'assurer que les élèves possèdent un bagage langagier suffisant avant d'entreprendre la réalisation de l'activité;
- Au courant de l'année, les élèves doivent être placés dans des situations de communication à intentions variées (exprimer ses sentiments, informer, inciter, divertir, etc.). Un même sujet peut se rattacher à plusieurs intentions de communication;
- Il faut s'efforcer de fournir aux élèves des occasions de s'adresser à divers groupes de personnes (autres classes, autres enseignants, invités francophones, etc.);
- Il est tout aussi important de fournir des occasions d'expression spontanée que des activités d'expression planifiées.

Le lien entre la langue orale et la langue écrite

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

L'écoute

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

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

Dans une situation d'écoute efficace, l'élève est un récepteur actif qui doit construire le sens d'un texte oral. L'élève doit donc

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

disposer de moyens pour accomplir sa tâche et les utiliser avec efficacité.

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

Avant l'écoute

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

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

Le remue-méninges

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

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

Le tableau S-V-A (Ce que je Sais, Ce que je Veux savoir, Ce que j'ai Appris)

L'enseignant note dans un tableau à trois colonnes ce que les élèves disent savoir (S) et vouloir savoir (V). Après l'écoute, ce qu'ils ont appris (A) est noté dans la troisième colonne. (Voir Appendice D-13)

Le guide d'anticipation

Le guide d'anticipation est une série de quelques énoncés créés par l'enseignant à partir du texte oral utilisé. Ces énoncés sont conçus dans le but d'activer la réflexion des idées et des événements présentés dans le texte oral. Demander aux élèves

de penser à ces aspects avant l'étape de l'écoute a pour résultat de les préparer à être des participants actifs. L'élève indique son accord, son indécision ou son désaccord pour chaque énoncé avant l'écoute. Après l'écoute, il réexamine les énoncés en fonction de l'information recueillie pendant l'écoute.

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

Pendant l'écoute

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

Après l'écoute

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

Les stratégies d'écoute

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

Avant l'écoute

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

sujet, du titre ou des illustrations qui accompagnent l'activité d'écoute.

Pendant l'écoute

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

Après l'écoute

- Réagir au message
L'élève fait suite au message en agissant ou en exprimant ses idées ou son point de vue afin de développer et de démontrer sa compréhension.

L'expression orale

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

Les activités d'expression orale

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

L'interaction verbale

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

La discussion

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

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

- les élèves peuvent travailler en dyades ou en petits groupes au cours d'activités comme la lecture, la discussion sur les livres, la résolution de problèmes;

- les élèves peuvent interagir avec toute la classe pendant le temps de partage, ainsi que la lecture et l'écriture partagées.

La consultation

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

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

La chaise de l'auteur

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

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

L'expression

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

La présentation orale

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

Le compte rendu

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

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

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

- la pratique de la présentation.

L'élève présente son compte rendu devant un auditoire et invite les auditeurs à poser des questions.

L'exposé

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

L'enseignant modèle les étapes de la présentation de l'exposé et établit le temps alloué ainsi que les dates de présentation. Les élèves présentent chacun leur tour, à raison de quelques-uns par jour, leur exposé devant un auditoire (un petit groupe, le groupe-classe, un autre groupe invité ou les parents).

Les stratégies d'expression orale

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

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

Les stratégies d'expression orale spontanée

Avant

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

Pendant

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

Après

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

Les stratégies d'expression orale structurée

Avant

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

Pendant

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

Après

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

Les composantes du langage

Bloom et Lahey (1978) ont identifié trois composantes du langage : le contenu, la forme et la fonction. Le développement de ces trois composantes, en interaction, établit les fondements nécessaires de la compétence en communication orale.

Le contenu

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

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

La forme

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

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

La fonction

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

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

La correction de l'erreur

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

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

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

L'erreur doit être perçue de façon positive dans le sens qu'elle est tout à fait normale et fait partie du processus d'apprentissage, ce

qui ne veut toutefois pas dire que l'enseignant doit adopter une attitude de laisser-aller. Tout enseignant connaît le risque de fossilisation des erreurs.

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

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

Quoi corriger?

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

- les erreurs qui reviennent fréquemment et qui risquent donc de se fossiliser;
- les erreurs qui empêchent ou menacent la compréhension du message;
- les erreurs qui irritent l'interlocuteur;
- les erreurs qui ont déjà fait l'objet d'une correction, mais qui persistent.

Quand corriger?

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

Comment corriger?

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

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

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

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

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

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

Enseignant : Est-ce que je peux aller boire?

La négociation de forme : L'enseignant

- demande à l'élève de reformuler correctement ce qu'il vient de dire

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

Enseignant : Est-ce qu'on dit « aller pour un boire »?

- demande à l'élève de clarifier

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

Enseignant : Pardon? Qu'est-ce que tu veux dire par « aller pour un boire »?

- fournit un indice métalinguistique

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

Enseignant : Est-ce qu'on peut dire « un boire »?

- fait une pause stratégique pour inviter l'élève à s'autocorriger

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

Enseignant : Est-ce que je peux aller...

Bien que la correction implicite (l'écho) soit assez efficace pour corriger les erreurs phonologiques, elle est moins recommandée pour les élèves ayant atteint un certain niveau de compétence langagière. En effet, l'élève a tendance à ne pas remarquer la correction et risque même de prendre la reformulation, en général prononcée d'une voix aimable et encourageante pour une approbation. Mieux vaut utiliser une négociation de la forme en attirant l'attention de l'élève sur l'erreur en lui donnant l'occasion de se corriger.

L'appréciation de rendement en communication orale

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

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

communicateurs efficaces. À la fin d'une étape, une évaluation de type sommatif permet de faire une synthèse des apprentissages.

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

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

Moyens :

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

Outils :

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

Les moyens

L'observation

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

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

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

Pour être efficaces, les observations doivent être :

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

Il existe deux types d'observation :

L'observation informelle

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

L'observation formelle

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

L'entrevue

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

Les outils

La grille d'observation

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

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

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

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

La fiche anecdotique

La fiche anecdotique est une description écrite des observations de l'enseignant. Lorsqu'elle contient des remarques positives, elle constitue une importante source de motivation pour l'élève puisque celui-ci se rend compte que l'enseignant est conscient de ses efforts et de ses progrès et qu'il peut en fournir des exemples précis. Les remarques négatives, elles, peuvent être notées sous forme de

questions. Celles-ci devraient faire l'objet d'une discussion avec l'élève et les parents dès que possible afin d'apporter une solution rapide au problème soulevé.

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

Le questionnaire

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

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

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

Deuxième volet : L'écoute et l'expression orale

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 5^e année

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

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

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Deuxième volet : L'écoute et l'expression orale

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 5^e année (suite)

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

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

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Deuxième volet : L'écoute et l'expression orale

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 5^e année (suite)

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

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

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Deuxième volet : L'écoute et l'expression orale

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 5^e année (suite)

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

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

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Troisième volet : Lecture et visionnement

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

La vision de l'apprentissage de la lecture

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

Tout apprentissage gagne en efficacité lorsque l'apprenant :

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

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

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

L'apprentissage de la lecture

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

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

Les comportements d'un lecteur efficace

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

Systèmes d'indices en lecture

Indices sémantiques (Sens - S)

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

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

Indices syntaxiques (Structure - St)

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

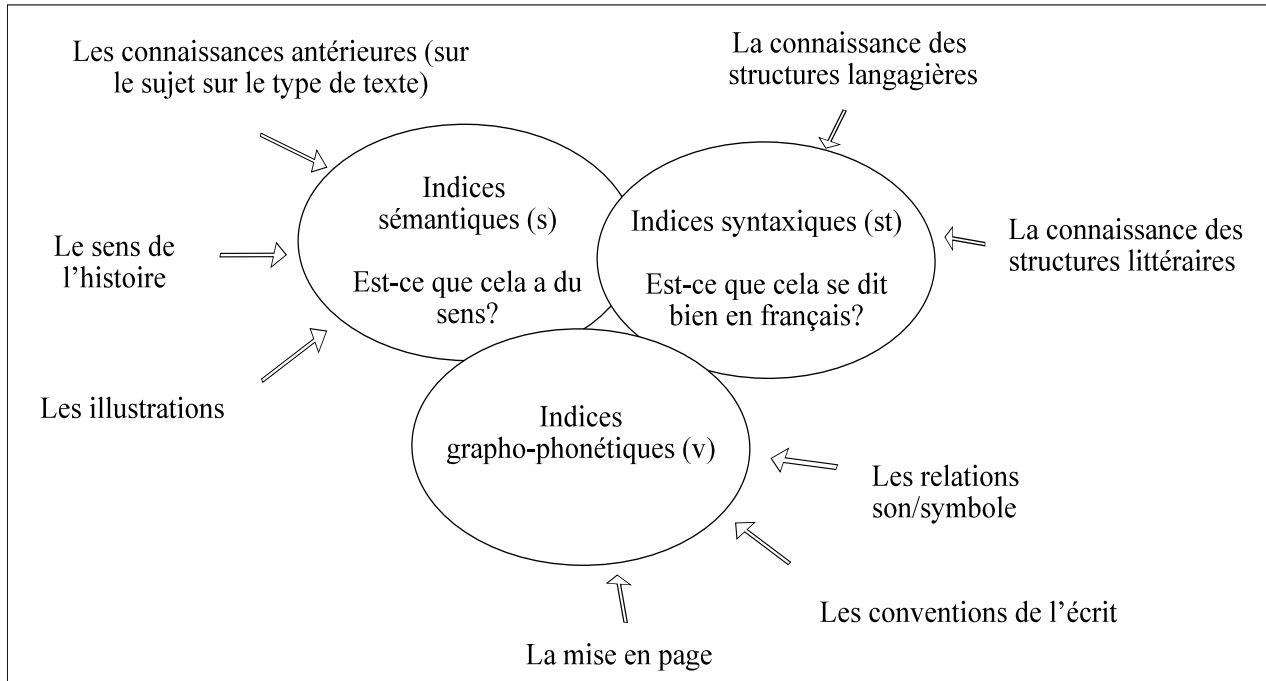
Les élèves doivent se poser des questions telles que : « Est-ce que cela se dit bien en français? »

Indices grapho-phonétiques (Visuels - V)

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

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

Les trois types d'indices en lecture



Les stratégies et le processus de lecture

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

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

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

Réflexions de base pour lire le texte

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

Réflexions au-delà du texte

- Prédire
Utiliser ce qui est connu du texte pour prédire ce qui vient.
- Faire des liens
Chercher et utiliser les liens aux connaissances acquises au sujet de soi, du monde et d'autres textes lus.
- Inférer
Aller au-delà du sens littéral d'un texte pour découvrir le sens implicite véhiculé par l'auteur.
- Synthétiser
Jumeler les informations du texte et les connaissances antérieures du lecteur pour créer de nouvelles compréhensions.

Réflexions au sujet du texte

- Analyser

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

- Critiquer

Évaluer un texte à partir des connaissances antérieures du lecteur et y réfléchir de façon critique.

Les textes

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

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

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

- la structure des phrases
- l'équilibre entre les mots usuels et le vocabulaire d'intérêt
- les illustrations et la mise en page
- la structure du texte
- la ponctuation
- la longueur du texte

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

En plus des textes narratifs et informatifs, il existe une variété d'autres types de textes dont les élèves tireront avantage et qui les exposeront à différentes façons de présenter et d'organiser un texte. Il s'agit entre autres de textes 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)	←	Lecteur
Lecture libre (individuellement)	Pratique et plaisir (aucun appui de l'enseignant à moins que l'élève le demande)		Lecteur

← de la responsabilité

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

La lecture à haute voix

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

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,

et cela nous éloigne de l'objectif premier, celui de leur inculquer le plaisir de lire. » (Rousseau et Chiasson, 2004)

l'enseignant) et les élèves participent tous au traitement du langage, des idées et du sens du texte.

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

Les fonctions de la lecture à haute voix

La lecture à haute voix :

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

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

Suggestions pour le déroulement de la lecture à haute voix

Au préalable

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

Avant la lecture

- Préciser l'intention de lecture;
- Faire en sorte que tous puissent voir les illustrations;
- Bien présenter le livre : attirer l'attention des élèves sur la

première et la quatrième de couverture, nommer l'auteur et l'illustrateur;

- Pour aider les élèves à écouter de façon active, les inviter à faire des prédictions et à activer leurs connaissances antérieures en fonction du titre et de la première de couverture.

Pendant la lecture

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

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

Après la lecture

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

La lecture partagée

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

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

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

Les fonctions de la lecture partagée

La lecture partagée :

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

Parmi les documents utilisés pour la lecture partagée, notons :

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

Suggestions pour le déroulement de la lecture partagée

Au préalable

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

Avant la lecture

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

Pendant la lecture

- Faire la première lecture du texte, en démontrant ce que fait un lecteur efficace selon les stratégies et les concepts ciblés. La première lecture a généralement pour fonction de dégager le sens du texte et de procurer du plaisir. L'enseignant peut varier

le pointage selon le niveau du groupe (suivre du doigt chaque mot lu, glisser le pointeur sous chaque ligne, pointer le début de la ligne, ne pas pointer);

- Pour les lectures suivantes, inviter les élèves à participer et à lire ensemble pendant que lui ou un élève suit le texte imprimé du doigt ou à l'aide d'une baguette. De nombreuses variantes permettent aux élèves d'éprouver du plaisir en lisant ensemble (différents groupes lisent chacun une section ou une partie différente; de petits groupes lisent certaines parties, l'ensemble lit les autres; etc.);
- Des lectures subséquentes peuvent servir à enseigner plusieurs stratégies et concepts essentiels, par exemple à sensibiliser les élèves à l'aspect phonologique de la langue et à leur apprendre les liens entre les lettres et les sons.

Après la lecture

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

La lecture guidée

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

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

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

Pendant les premières années du primaire, les sessions de lecture guidée vont varier en longueur. Elles seront de plus courte durée pour le lecteur en émergence et plus longues à mesure que les élèves évoluent sur le continuum et lisent des textes plus complexes.

Les fonctions de la lecture guidée

La lecture guidée :

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

Suggestions pour le déroulement de la lecture guidée

Au préalable

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

Avant la lecture

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

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

Pendant la lecture

- Faire lire les élèves en même temps à voix basse, mais pas nécessairement à la même vitesse. Ils ne lisent ni à tour de rôle, ni à l'unisson;

- Les écouter lire (quelques pages, un élève à la fois) en prenant des notes;
- Reconnaître les efforts de lecture efficace (solutionner les mots en utilisant le sens, la structure et la grapho-phonétique);
- Démontrer, inciter et renforcer l'auto-vérification et l'autocorrection afin d'être certain que la lecture a du sens;
- Encourager les élèves à appliquer les stratégies connues;
- Démontrer, renforcer et inciter l'utilisation de la ponctuation et la lecture fluide et expressive;
- Discuter brièvement du sens du texte;
- Évaluer sur-le-champ le développement de l'élève et fournir une rétroaction ou un enseignement immédiat.

Après la lecture

- Amener les élèves à partager leurs points de vue et leur compréhension du texte au cours d'une discussion;
- Faire un retour sur l'utilisation d'une ou deux stratégies;
- Enseigner un aspect pour solutionner des mots pendant deux ou trois minutes;
- Réfléchir au déroulement de la séance de lecture guidée;
- Noter le progrès des élèves et les points d'enseignement particuliers.

Quelques considérations :

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

Ces activités de travail indépendant et les routines qui s'y associent doivent être bien expliquées, modélisées et pratiquées quotidiennement par les élèves avant que ceux-ci s'y prêtent de façon autonome. Il est nécessaire d'y consacrer quelques semaines

en début d'année pour être certain qu'elles soient bien apprises.

La lecture indépendante

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

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

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

Les fonctions de la lecture indépendante

La lecture indépendante a pour but :

- de permettre à l'élève de lire des textes qui conviennent à son niveau de lecture et d'appliquer les stratégies apprises;
- d'améliorer les capacités de lecteur et l'endurance de l'élève;
- de développer sa fluidité et sa compréhension;
- d'enrichir son vocabulaire et ses connaissances générales;
- de permettre à l'élève de compiler et de gérer une liste de titres lus et de ses réactions à ces textes dans son carnet de lecture afin d'être conscient de ses efforts et de ses réflexions;
- de s'adonner au simple plaisir de lire et d'appartenir à une communauté de lecteurs.

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

L'atelier de lecture

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

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

La mini-leçon

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

Les exemples de mini-leçons comprennent :

- les routines et la gestion qui appuieront l'enseignement et l'apprentissage pendant l'atelier;
- l'application des stratégies de lecture, avec l'accent placé sur la compréhension des textes;

- les réactions aux textes : la façon de réagir à l'oral, la façon de noter ses réactions à l'écrit et d'autres façons de réagir, telles que les organisateurs graphiques;
- la compréhension des types de textes (récits, poèmes, contes, etc.) et leur structure respective;
- l'examen des traits d'écriture.

La lecture, les réactions et les entrevues

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

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

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

La mise en commun

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

Autres situations de lecture indépendante :

La lecture silencieuse continue

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

La lecture à deux

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

La lecture à la maison

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

Il est responsable de :

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

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

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

La lecture libre

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

Les cercles littéraires

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

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

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

Exemples de rôles :

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

Les buts des cercles littéraires

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

Le rôle de l'enseignant

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

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

Le rôle de l'élève

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

L'évaluation

L'évaluation des cercles littéraires comporte deux volets :

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

L'enseignement réciproque

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

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

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

Les buts de l'enseignement réciproque

Par sa participation dans des activités d'enseignement réciproque,

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

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

l'élève développe ses habiletés :

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

Le rôle de l'enseignant

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

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

Carte 1

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

Carte 2

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

Carte 3

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

Carte 4

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

Carte 5

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

Carte 6

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

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

Le rôle de l'élève

Le rôle de l'élève consiste à :

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

Le carnet de lecture

Définition

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

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

Le but du carnet de lecture

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

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

Le rôle de l'enseignant

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

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

L'appréciation de rendement en lecture

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

Les enseignants utilisent une variété de moyens et d'outils pour

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

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

Moyens :

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

Outils :

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

Les moyens

L'observation

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

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

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

Pour être efficaces, les observations doivent être :

- méthodiques
- détaillées

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

Il existe deux types d'observation :

L'observation informelle

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

L'observation formelle

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

L'entrevue

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

Les outils

La grille d'observation

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

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

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

La fiche anecdotique

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

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

Le questionnaire

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

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

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

La fiche d'observation individualisée

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

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

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

sont employés :

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

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

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

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

L'échelle d'appréciation

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

En situation de lecture, les échelles d'appréciation en fluidité et en compréhension sont utilisées durant et après la lecture (Voir Appendice B-4).

Le développement du lecteur

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

Le continuum du lecteur

Notre province a élaboré le continuum du lecteur qui figure au tableau de la page 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 différents genres littéraires - les comprend, les interprète et en parle - Lit avec fluidité, expression et fait des liaisons - Lit souvent silencieusement mais peut parfois avoir recours à la lecture à haute voix 	<ul style="list-style-type: none"> - Lit silencieusement la plupart du temps - Utilise tous les indices d'une manière flexible et unifiée - Lit des textes volumineux dont la lecture s'étend sur plusieurs jours. - Interprète et comprend les illustrations dans les textes informatifs. - Solutionne les mots nouveaux/polysyllabiques de manière flexible et rapide - Développe ses goûts littéraires et ses intérêts pour des sujets particuliers ou des auteurs particuliers - Lit activement en établissant des liens entre le texte et lui, les autres textes/auteurs, le monde et ses connaissances antérieures - S'identifie aux personnages - Varie son débit de lecture au besoin 	<ul style="list-style-type: none"> - Lit silencieusement la plupart du temps - Utilise une variété de stratégies pour solutionner les mots : analogies, morphologie, etc. - Enrichit son vocabulaire par la lecture et utilise la lecture pour apprendre des nouveaux concepts - Continue de développer ses goûts littéraires et ses intérêts pour des sujets particuliers ou des auteurs particuliers - Continue de lire activement en faisant des liens entre le texte et lui-même, les autres textes/auteurs, le monde et ses connaissances antérieures - Remarque les stratégies utilisées par les auteurs et tente de les imiter - Va constamment au-delà du texte - S'est créé des habitudes de lecture

Troisième volet : La lecture et le visionnement

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 5^e année

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

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

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

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Troisième volet : La lecture et le visionnement

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 5^e année (suite)

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

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Troisième volet : La lecture et le visionnement

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 5^e année (suite)

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

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

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

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

Troisième volet : La lecture et le visionnement

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 5^e année (suite)

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

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Quatrième volet : Écriture et représentation

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

La vision de l'apprentissage de l'écriture

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

Les pédagogues reconnaissent tous que la lecture et l'écriture font partie d'un tout. La lecture permet à l'enfant d'acquérir des connaissances et des stratégies qu'il peut ensuite réinvestir dans ses écrits; de même, ses écrits lui permettent de consolider et de mettre en application ses stratégies et ses connaissances en lecture. Par exemple, un enseignement qui porte sur la structure des textes favorise la compréhension en lecture ainsi que le perfectionnement des habiletés en rédaction (Boyer, 1993). C'est pourquoi il est recommandé de présenter les différents types de textes dans des situations de lecture à haute voix avant même de les aborder en situation d'écriture.

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

Les recherches démontrent l'importance de créer une atmosphère détendue, propice à la production écrite, au sein de laquelle l'élève est encouragé à prendre des risques nécessaires au développement de l'expression écrite (Zamel, 1987). Les activités d'écriture devraient découler naturellement des intérêts personnels des élèves, de leurs lectures, de leurs activités culturelles et de leurs expériences d'apprentissage dans l'ensemble du programme d'études. Ces activités

devraient être choisies tantôt par l'élève, tantôt par l'enseignant; elles devraient refléter un équilibre entre les travaux courts et les travaux longs ainsi qu'offrir des occasions de produire différentes formes et différents styles d'écriture, à des fins variées et pour des publics divers. Les élèves devraient avoir l'occasion de discuter avec l'enseignant et avec leurs camarades afin de formuler leurs idées, de rédiger, de réviser, de corriger, de publier et de diffuser.

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

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

Éléments essentiels du système d'écriture

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

Les traits d'écriture

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

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

Idées :

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

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

Structure du texte :

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

« Comme le squelette d'un animal, elle assure que la bonne tenue de l'ensemble. Il s'agit de la stratégie, du format et de l'ordre que l'auteur utilise pour rendre son information compréhensible et intéressante. » (Spandel, 2007)

Voix :

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

« Si les idées représentent ce que l'on veut dire, la voix, elle, représente la manière de le dire. » (Spandel, 2007)

Choix des mots :

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

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

Fluidité :

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

Conventions linguistiques :

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

Présentation :

La présentation du texte peut être traitée séparément et inclure l'apparence en général, la police, la mise en page, les effets

stylistiques, les illustrations et les graphiques.

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

Les stratégies et le processus d'écriture

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

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

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

Il convient de noter qu'une sixième étape, celle de la célébration, peut venir s'ajouter aux cinq précédentes. Suite à un beau projet d'écriture, la phase de célébration permet au scripteur de reconnaître et de partager ses succès et ceux de ses pairs, de se percevoir en tant que scripteur et de s'en féliciter (CMEC 2008)

La planification :

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

Les stratégies suivantes sont préconisées durant cette étape :

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

La rédaction des ébauches :

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

Les stratégies suivantes sont préconisées durant cette étape :

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

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

La révision :

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

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

Les stratégies suivantes sont préconisées durant cette étape :

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

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

La correction

Une fois que l'élève est satisfait de son message, il corrige la grammaire de la phrase, c'est-à-dire l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale, la syntaxe et la ponctuation. L'élève utilise un système de correction préétabli par l'enseignant pour laisser des traces de ses corrections et va chercher les ressources nécessaires pour corriger son texte.

Ces ressources incluent le mur de mots, les dictionnaires, les référentiels, etc.

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

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

La publication et la diffusion

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

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

Les stratégies suivantes sont préconisées durant cette étape :

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

Les situations d'écriture

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

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

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

L'écriture partagée et l'écriture interactive

L'écriture partagée est une activité de groupe-classe. L'enseignant, qui joue le rôle de scripteur, invite les élèves à participer en fournissant des idées. Il écrit sur du papier mural ou au tableau. Par ses interventions, il met en évidence les stratégies à utiliser, guide les élèves et met l'accent sur certains points qu'il juge pertinents.

L'enseignant doit profiter de toutes les occasions pour devenir un modèle de scripteur pour les élèves : le message du matin, les règlements de classe, les devoirs, les instructions pour le fonctionnement de la classe, etc. En observant des adultes qui écrivent,

les enfants apprennent qu'il existe un lien entre l'oral et l'écrit, et ils se familiarisent avec certaines conventions de l'écrit telles que l'orientation gauche-droite, la ponctuation, l'orthographe, etc.

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

L'écriture partagée et l'écriture interactive :

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

Suggestions pour le déroulement de l'écriture partagée et de l'écriture interactive

Au préalable

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

Avant l'écriture

- Regrouper les élèves de façon à ce que tous puissent facilement voir le texte;
- Choisir un sujet qui correspond aux intérêts et aux connaissances des élèves et préciser l'intention d'écriture;
- Guider les élèves dans un remue-méninges pour faire ressortir les idées, les connaissances antérieures et le vocabulaire liés au sujet choisi;
- Suggérer des stratégies d'organisation, comme l'utilisation d'organiseurs graphiques, qui conviennent au type de texte.

Pendant l'écriture

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

partagée) ou le partage avec les élèves (écriture interactive).

Après l'écriture

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

L'écriture guidée

L'écriture guidée constitue une composante importante d'un programme d'écriture équilibré. Lors des sessions d'écriture guidée, les enseignants apportent leur soutien à de petits groupes d'élèves ayant les mêmes besoins (ou parfois à des individus travaillant indépendamment) dans la composition d'un texte ou de l'aspect d'un texte. Le but de cette activité est d'aider les élèves à acquérir des concepts, des compétences et des stratégies ainsi qu'à apprendre à les appliquer dans leur propre écriture.

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

Les fonctions de l'écriture guidée

L'écriture guidée permet

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

Suggestions pour le déroulement de l'écriture guidée

Au préalable

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

Avant l'écriture

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

Pendant l'écriture

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

Après l'écriture

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

Remarque :

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

L'écriture indépendante

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

Les fonctions de l'écriture indépendante

L'écriture indépendante permet aux élèves :

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

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

L'atelier d'écriture

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

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

La mini-leçon

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

L'écriture et les entrevues

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

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

La mise en commun

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

L'écriture libre

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

Les types et les genres de texte

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

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

Il importe que les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année profitent d'occasions fréquentes au cours desquelles ils pourront traiter ces différents genre de textes. En situation de lecture, ils analysent le texte, en reconnaissent la structure et les caractéristiques alors qu'en situation d'écriture, ils produisent des textes selon les connaissances qu'ils ont acquises. Alors que certains genres de texte sont étudiés dans le cadre des unités de travail incluses dans la section *Plan d'études* de ce document, l'enseignant doit incorporer d'autres activités d'écriture de son choix dans le cadre de son programme de français ou en les intégrant avec d'autres matières scolaires. En développant ensemble un plan de projets d'écriture, les enseignants de la 4^e à la 6^e année peuvent s'assurer que leurs élèves pourront profiter, au cours de ces trois années scolaires, d'une variété d'expériences en écriture (Voir Appendice A-3).

L'appréciation de rendement en écriture

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

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

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

Moyens :

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

Outils :

- Les grilles d'observation

(habitudes, attitudes, stratégies, comportements etc.)

- La fiche anecdotique
- Le questionnaire
- Les échelles d'appréciation (rubriques)
- Le continuum du scripteur

Les moyens

L'observation

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

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

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

Pour être efficaces, les observations doivent être :

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

Il existe deux types d'observation :

L'observation informelle

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

L'observation formelle

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

L'entrevue

L'entrevue est organisée et planifiée pour répondre à un besoin précis. Par exemple, elle peut être initiée pour discuter avec l'enfant de ses perceptions de l'écriture, pour revoir avec lui l'échelle d'appréciation d'une de ses productions, pour poser des questions précises ou pour

discuter de l'utilisation d'une stratégie d'écriture. En portant une attention particulière à un élément donné de l'écriture, l'enseignant peut déterminer le meilleur moyen de répondre aux besoins identifiés et en faire un enseignement explicite, soit de façon individuelle, en petit groupe ou avec toute la classe.

Les outils

La grille d'observation

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

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

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

La fiche anecdotique

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

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

Le questionnaire

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

- ses attitudes
- ses perceptions
- ses domaines d'intérêt
- ses connaissances

- ses comportements
- ses stratégies
- son niveau de compréhension et d'interprétation

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

L'échelle d'appréciation

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

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

Le développement du scripteur

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

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

Le continuum du scripteur

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

Les phases du continuum du scripteur sont comme suit :

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

Continuum du scripteur

Émergence	Débutant	Transition	En voie d'autonomie	Avancé
<ul style="list-style-type: none"> - Comprend que le message oral peut être écrit - Communique un message par ses dessins - Étiquette ses dessins - Établit un lien entre ses dessins et ses écrits (commence à écrire un message relié au dessin) - Écrit au sujet de ce qu'il connaît - Écrit comme il parle avec un vocabulaire familier - Écrit de gauche à droite, de haut en bas - Écrit plusieurs mots « phonétique ment » (orthographe approchée, noms des lettres, sons du début et de la fin, etc.) - Écrit les lettres de l'alphabet avec une exactitude croissante - Écrit quelques mots simples correctement - Utilise parfois des espaces entre les mots ou les pseudo-mots - Se souvient des messages qu'il a écrits 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalise pour qui et pour quoi il écrit - Commence à stimuler ses idées à l'aide de différents moyens (discussions, remue-méninges, notes, toiles) - Écrit au sujet des thèmes familiers - Commence à remarquer les techniques (mots, expressions, idées) des auteurs et à les imiter dans ses écrits - Écrit des textes avec début-milieu-fin ou une séquence logique - Exprime ses idées en phrases complètes - Est conscient des majuscules et de la ponctuation - Se souvient de son message pendant qu'il épelle les mots - Écrit de 100 à 200 mots usuels correctement et avec aisance - Étire les mots, écoute les sons et les représente à l'écrit pour orthographier les mots inconnus - Relit ses dessins et ses textes pour créer un texte qui a du sens (commence à réviser et corriger) - Forme lettres correctement en écriture script - Dispose l'information pour en faciliter la compréhension par le lecteur 	<ul style="list-style-type: none"> - Réfléchit à son intention, son destinataire et le type de texte avant d'écrire - Élargit son éventail de stratégies et d'outils pour capter et organiser ses idées (ex. : carnet de notes de l'auteur) - Commence à écrire différents types de textes - Continue de s'inspirer des auteurs afin d'incorporer les nouvelles idées dans ses écrits - Appuie ses idées avec des faits, détails, exemples et explications - Travaille sur un écrit pendant plusieurs jours afin de créer des textes plus longs et plus complexes - Varie la structure et la longueur des ses phrases - Appuie ses idées avec des faits, détails, exemples et explications - Fait des choix de mots réfléchis (verbes puissants, mots évocateurs, etc.) - Produit des écrits qui révèlent sa personnalité - Utilise toute la gamme des signes de ponctuation - Démontre l'habileté à penser tout en encodant le langage écrit - Écrit plus de 200 mots usuels correctement et avec aisance - Utilise une gamme de stratégies flexibles pour épeler les mots (découper en syllabes, régularités ortho., etc.) - Révise et corrige ses écrits en fonction des traits d'écriture enseignés - Utilise quelques outils de référence pour varier et orthographier ses mots - Forme les lettres correctement en écriture cursive - Varie les éléments (grosueur, couleurs et style de la police, espaces, titres, sous-titres) associés à la mise en page pour mettre en évidence certaines parties du texte 	<ul style="list-style-type: none"> - Planifie des situations de communication de plus en plus complexes (destinataire, intention et type de texte) - Approfondit sa compétence dans l'écriture de textes narratif et informatif - Commence à organiser son texte en paragraphes - Possède plusieurs des techniques d'auteurs pour améliorer ses écrits - Utilise ce qu'il connaît en lecture pour enrichir ses écrits - Développe un sujet et prolonge son texte sur plusieurs pages - Continue de développer sa « voix » d'auteur pour capter l'attention du lecteur - S'approprie des moyens pour élargir son vocabulaire écrit - Écrit la plupart des mots rapidement et correctement - Relit pour trouver ses propres erreurs, reconnaît les parties correctes des mots et utilise les informations et des principes orthographiques pour corriger les mots - Utilise des tables de matières, 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 - 5^e année

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

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

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

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Quatrième volet : L'écriture et la représentation

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 5^e année (suite)

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

Quatrième volet : L'écriture et la représentation

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 5^e année (suite)

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

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

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

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Quatrième volet : L'écriture et la représentation

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 5^e année (suite)

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

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

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Quatrième volet : L'écriture et la représentation

Tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques - 5^e année (suite)

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

E : Émergence

V : En voie d'acquisition

A : Acquis

⇒ : Consolidation des apprentissages

Plan d'études - 5^e année

Le plan d'études qui accompagne le programme de 5^e année est composé de six unités de travail qui, dans leur ensemble, couvrent les éléments suivants :

- **Une introduction** qui a pour but de connaître ses élèves et de commencer à se construire un profil de l'élève ainsi qu'un profil de classe;
- **Une étude d'auteur** où plusieurs livres d'un même auteur sont explorés;
- **Une étude de roman** qui voit à l'exploitation d'un roman de classe;
- **Une étude de divers types ou genres de textes** qui vise la bande dessinée, les contes et légendes ainsi que le texte biographique

Chaque unité est développée dans un tableau en quatre colonnes :

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

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

Note : Les feuilles reproductibles (F.R.) sont numérotées selon les étapes auxquelles elles correspondent dans le programme d'étude. Par exemple, l'Unité 4 contient les feuilles reproductibles 4.1 et 4.3.1. Cependant, la F.R. 4.2 est inexistante car aucune feuille reproductible n'est suggérée à l'étape 4.2.

Les activités proposées au plan d'études peuvent être adaptées et ne représentent pas l'ensemble du programme de français en 5^e année qui doit continuer de proposer des activités de lecture et d'écriture partagée, guidée et indépendante, de lecture à haute voix, de discussions, de travail sur les mots, etc.

Vue d'ensemble de l'unité (5^e année)

Unité 1 : Introduction

Contexte

L'unité 1 du programme de 5^e année comprend une série d'activités qui permettent à l'enseignante :

- de commencer à connaître ses élèves;
- de les remettre dans un contexte francophone par le biais d'activités orales et écrites;
- de déterminer leurs connaissances quant aux stratégies de lecture;
- de continuer à les outiller dans différents domaines de la littérature.

Le but de l'unité est de se faire un portrait de classe et de déterminer quelques pistes de suivi afin de maximiser les habiletés de lecture, d'écriture et de compétences orales de nos élèves. L'unité sera clôturée par une mini-foire de langue où les projets complétés à la section 1.2 seront présentés.

Les activités suggérées, parmi tant d'autres que l'enseignante peut créer selon les besoins de ses élèves, ont été choisies afin de correspondre à certains résultats d'apprentissage visés par le programme de français et de mettre à bon escient les nouvelles ressources pédagogiques. Certaines de ces activités ne demanderont qu'une partie de la période quotidienne de français et certaines autres demanderont le travail individuel de l'enseignante avec les élèves de sa classe. Ainsi, la section 1.2 *Nous, on parle français* suggère des activités de travail autonome qui s'étendront tout au long de l'unité fournissant à l'enseignante les occasions nécessaires pour le travail individuel suggéré à la section 1.1

L'unité 1 devrait être complétée en 3 semaines.

Étapes

- 1.1 Un portrait de l'élève..., un portrait de classe
- 1.2 Nous, on parle français!
- 1.3 Pourquoi lis-tu?
- 1.4 Comment lis-tu?
 - A L'auto-appréciation des stratégies de lecture
 - B Tirer profit de l'organisation du texte
 1. La structure des textes narratifs
 2. Les caractéristiques du texte courant

Textes et Ressources

- Livres GB+ (20 livrets disponibles du P.L.M.D.C.)
- Recueil de lecture 4^e, 5^e et 6^e année
- Le trésor de l'enfance
- Complices *plus*
- Multitextes Ardoise
- Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française - 4^e à 6^e année
- Trousse ARL (Île-du-Prince-Édouard, 2008)
- Ensembles Zénith de lecture partagée
- Feuilles reproductibles et annexes

Appréciation de rendement et évaluation

- Échelles d'appréciation - Le théâtre des lecteurs / La présentation orale
- Les intentions de lecture
- Le schéma du récit

1.1 Un portrait de l'élève..., un portrait de classe

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Un portrait de l'élève, ...un portrait de classe Peu importe les outils utilisés, l'enseignant peut profiter du début de l'année pour apprendre à mieux connaître les intérêts, les attitudes et les capacités de ses élèves face à la lecture et à l'écriture. De telles activités peuvent s'échelonner tout au long du mois de septembre.</p> <p>Les questionnaires F.R. 1.1.1 et 1.1.2 permettront à l'enseignante de déterminer les sujets d'intérêt et les perceptions des élèves face à la lecture et à l'écriture. L'information peut être recueillie lors d'un entretien entre élève et enseignant. Les questionnaires peuvent être également complétés par l'élève et discutés plus tard en plus de détails lors d'un entretien.</p> <p>La <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française</u> contient beaucoup d'outils d'appréciation de rendement en lecture qui sont utiles en début d'année pour se faire une idée des forces et des besoins des élèves. Quelques uns sont suggérés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les intelligences multiples</i> • <i>Autoanalyse des stratégies pour la sélection d'un texte</i> <p>La <u>Trousse ARL</u> contient également beaucoup d'outils d'appréciation de rendement en lecture dont</p> <ul style="list-style-type: none"> • des textes narratifs et informatifs des niveaux G à R+; • des fiches d'observation individualisées pour ces textes; • des échelles d'appréciation en fluidité et en compréhension; • des grilles d'observation pour les attitudes, les habitudes et les habiletés métacognitives. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grilles variées • fiches d'observation individualisées 	<ul style="list-style-type: none"> • F.R. 1.1.1 <i>Attitudes et habitudes face à la lecture</i> • F.R. 1.1.2 <i>Attitudes et habitudes face à l'écriture</i> • <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française - 4^e à 6^e année</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les intelligences multiples</i> pages 48 à 57 • <i>Autoanalyse des stratégies pour la sélection d'un texte</i> pages 68-69 • <u>Trousse ARL</u>

1.2 Nous, on parle français!

Les activités proposées dans cette section encouragent la communication orale des élèves et se continueront tout au long de l'unité. Elles favorisent le travail autonome des élèves selon leurs préférences en lecture et permettent à l'enseignant de mener à bien les activités suggérées à la section précédente. Le travail des élèves sera présenté lors d'une célébration à la fin de l'unité à laquelle les parents et/ou les élèves des autres classes seront invités.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> faire en groupe la lecture d'un texte connu faire de courtes présentations orales donner des explications sur une façon de faire ou encore donner des directives utiliser une variété de stratégies pour présenter des idées et / ou de l'information 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> L'enseignant profitera de ce début d'année pour planifier une visite à la bibliothèque de l'école et revoir l'organisation de celle-ci avec les élèves. Les élèves pourront y choisir des textes selon leurs goûts afin de compléter une ou l'autre des activités suivantes : <p>Le théâtre des lecteurs</p> <ul style="list-style-type: none"> À partir de textes narratifs qui sont à un niveau facile, inviter les élèves à se regrouper selon le nombre de personnages suggéré dans le texte et à préparer la présentation d'un théâtre des lecteurs. Le travail consiste donc à transformer le texte en dialogues et y inclure la partie du narrateur qui voit aux passages descriptifs du texte. Les élèves peuvent faire preuve d'originalité pour la présentation de leur théâtre des lecteurs : ex. : théâtre d'ombre avec marionnettes à doigts, etc. <p>Exposés oraux</p> <ul style="list-style-type: none"> À partir de textes informatifs, certains élèves désireront plutôt planifier une courte présentation orale pour exposer quelques faits intéressants qu'ils auront trouvés dans les livres à leur disposition. À partir de textes incitatifs, certains élèves voudront expliquer un bricolage, une procédure, etc. <p>Note : À l'aide d'exemples et de contre-exemples, présenter et modéliser les stratégies d'expression orale : parler clairement, recourir à l'intonation pour souligner les idées importantes, regarder l'auditoire, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Annexe 1A <i>Le théâtre des lecteurs</i> <i>Échelle d'appréciation</i> Annexe 1B <i>La présentation orale</i> <i>Échelle d'appréciation</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Banque de livres de la bibliothèque de l'école Ex. : Les albums de Robert Munsch Textes disponibles au P.L.M.D.C. <ul style="list-style-type: none"> <u>Le monstre poilu</u> <u>Le retour du monstre poilu</u> <u>La princesse finemouche</u> <u>Le trésor de l'enfance</u>

1.3 Pourquoi lis-tu?

Dans cette section, l'élève se familiarise avec les diverses intentions de lecture afin de mieux orienter sa lecture d'un texte. L'enseignant profitera du début de l'année pour créer dans sa classe un climat propice à la lecture, mettre en évidence sa bibliothèque de classe, en l'enrichissant au besoin pour les activités suggérées dans cette unité.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> préciser son intention de lecture 	<p>Identification de la stratégie</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer les 4 intentions de lecture telles que présentées au chapitre 1 de <u>Complices plus</u>. <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> Démontrer l'utilisation de la stratégie (Voir <u>Complices plus</u> p. 6-7) avec une sélection de textes variés (Ex. : textes des troussees <u>Zénith</u>). <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> Donner l'occasion aux élèves de pratiquer à identifier les intentions de lecture à partir des textes et activités du <u>Guide d'enseignement du manuel Complices plus</u> (Voir p. 3 à 8) <p>Pratique autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> Amener les élèves à compléter la F.R. 1.3 à partir de textes trouvés en classe ou à la bibliothèque de l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> F.R. 1.3 <i>Quelle est mon intention de lecture?</i> L'élève trouve un exemple de texte pour chacune des 4 intentions de lecture et explique son choix 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Complices plus</u> (chap.1) Livres de la bibliothèque de classe ou de l'école Autres documents : journaux, revues, Internet, etc FR 1.3 <i>Quelle est mon intention de lecture?</i> <u>Guide d'enseignement du manuel Complices plus</u> p.3 à 8 Troussees Zénith de lecture partagée <ul style="list-style-type: none"> Ensemble B (textes informatifs) Ensemble C (textes narratifs)

1.4 Comment lis-tu?

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

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> exprimer, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte parler de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture parler des moyens qu'il connaît pour résoudre un problème de lecture parler des difficultés qu'il a rencontrées en cours de lecture expliquer comment il a réussi à surmonter les difficultés rencontrées expliquer comment il a fait pour lire et comprendre un nouveau mot parler de ce qui se passe dans sa tête quand il lit ou quand il résout un problème de lecture 	<p>A. Auto-appréciation de ses stratégies de lecture</p> <p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer qu'en tant que lecteurs, nous utilisons tous une variété de stratégies pour faciliter la compréhension de texte. Il est donc important de pouvoir non seulement identifier ses stratégies mais savoir <i>pourquoi</i> et <i>comment</i> s'en servir. Expliquer que bien que ces stratégies soient présentées une à la fois, un lecteur efficace les utilise simultanément et parfois inconsciemment. Le but de l'activité est donc de prendre conscience des stratégies que l'on utilise peut-être déjà mais sans s'en rendre compte. Expliquer que ces stratégies sont utilisées <i>avant</i>, <i>pendant</i> et <i>après</i> la lecture. Sur une période de quelques jours, en situation de lecture partagée, l'enseignant détermine jusqu'à quel point l'élève connaît les stratégies et en reconnaît l'application. <p>Remue-méninges (Jour 1 - Stratégies de pré-lecture)</p> <ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves ce qui est fait pour se préparer à la lecture. Noter les réponses sur du papier mural. On fera peut-être allusion aux stratégies de survol, d'activation de connaissances antérieures, de prédictions, etc. Prendre note des autres stratégies qui n'ont pas été identifiées par le groupe et qui devront donner lieu à un enseignement futur. 	<ul style="list-style-type: none"> observer les élèves émettre des hypothèses noter leur raisonnement 	<ul style="list-style-type: none"> papier mural texte (au choix) pour la lecture partagée Ex. : <ul style="list-style-type: none"> <u>Trousses Zénith</u> de lecture partagée <ul style="list-style-type: none"> Ensemble B (textes informatifs) Ensemble C (textes narratifs) <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française - 4^e à 6^e année</u>

1.4 Comment lis-tu? (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Démonstration</p> <ul style="list-style-type: none">• En situation de lecture partagée, amorcer la lecture d'un texte en réfléchissant tout haut et en explicitant les stratégies qui ont été identifiées lors du remue-méninges. Les textes des trousseaux <u>Zénith</u> se prêtent bien à cette activité. <p>Ré-investissement</p> <ul style="list-style-type: none">• Demander aux élèves de discuter avec un partenaire de ce qu'ils ont vu et entendu lors de la démonstration. S'assurer de donner une intention de discussion précise. Ex. : Identifier les stratégies qui ont été démontrées lors de la lecture du texte et la raison pour laquelle elles ont été appliquées.• Animer une session de partage en grand groupe.		

1.4 Comment lis-tu? (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement exprimer, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • parler de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture • parler des moyens qu'il connaît pour résoudre un problème de lecture • parler des difficultés qu'il a rencontrées en cours de lecture • expliquer comment il a réussi à surmonter les difficultés rencontrées • expliquer comment il a fait pour lire et comprendre un nouveau mot • parler de ce qui se passe dans sa tête quand il lit ou quand il résout un problème de lecture 	<p>A. Auto-appréciation de ses stratégies de lecture (suite)</p> <p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revenir sur l'activité d'exploration des stratégies du jour 1 (Avant la lecture) et expliquer le but de l'activité du jour : déterminer les stratégies utilisées par les élèves durant la lecture. <p>Remue-méninges (Jour 2 - Pendant la lecture)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves ce qui est fait pendant la lecture. Noter les réponses sur du papier mural. On fera peut-être allusion aux stratégies d'utilisation des trois sources d'information, de solution de mots, de création de liens, de prédiction, de visualisation, de résumé, etc. Prendre note des autres stratégies qui n'ont pas été identifiées par le groupe et qui devront donner lieu à un enseignement futur. <p>Démonstration</p> <ul style="list-style-type: none"> • En situation de lecture partagée, faire la lecture d'un texte en réfléchissant tout haut et en explicitant les stratégies qui ont été identifiées lors du remue-méninges. Il convient ici de démontrer des pertes de compréhension, comment les détecter et comment l'application de certaines stratégies peuvent les réparer. <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuer des noto-collants et un texte simple (au choix). Demander aux élèves de noter les stratégies utilisées pour construire le sens du texte. <p>Ré-investissement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animer une session de partage en grand groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> • observer les élèves émettre des hypothèses • noter leur raisonnement 	<ul style="list-style-type: none"> • papier mural • texte au choix pour la lecture partagée Ex. : <ul style="list-style-type: none"> • Trousses Zénith de lecture partagée • Ensemble B (textes informatifs) • Ensemble C (textes narratifs) • <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française - 4^e à 6^e année</u>

1.4 Comment lis-tu? (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement exprimer, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • parler de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture • parler des moyens qu'il connaît pour résoudre un problème de lecture • parler des difficultés qu'il a rencontrées en cours de lecture • expliquer comment il a réussi à surmonter les difficultés rencontrées • expliquer comment il a fait pour lire et comprendre un nouveau mot • parler de ce qui se passe dans sa tête quand il lit ou quand il résout un problème de lecture 	<p>A. L'auto-appréciation des stratégies de lecture (suite) Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revenir sur l'activité d'exploration des stratégies des derniers jours (Avant et pendant la lecture) et expliquer le but de l'activité du jour : déterminer les stratégies utilisées par les élèves après la lecture. <p>Remue-méninges (Jour 3 - Après la lecture)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves ce qui est fait après la lecture. Noter les réponses sur du papier mural. On fera peut-être allusion aux stratégies de création de résumé, de synthèse, d'analyse etc. Prendre note des autres stratégies qui n'ont pas été identifiées par le groupe et qui devront donner lieu à un enseignement futur. <p>Démonstration</p> <ul style="list-style-type: none"> • En situation de lecture partagée, faire la lecture d'un texte en réfléchissant tout haut et en explicitant les stratégies qui ont été identifiées lors du remue-méninges. <p>Ré-investissement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dresser un tableau qui fait état des stratégies identifiées par les élèves, avant-pendant-après la lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> • observer les élèves émettre des hypothèses • noter leur raisonnement 	<ul style="list-style-type: none"> • papier mural • texte au choix pour la lecture partagée Ex : <ul style="list-style-type: none"> • Trousses Zénith de lecture partagée • Ensemble B (textes informatifs) • Ensemble C (textes narratifs) • <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française - 4^e à 6^e année</u>

1.4 Comment lis-tu? (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> reconnaître les caractéristiques propres à divers genres littéraires dégager les composantes du récit établir des liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue résumer les idées principales d'un texte examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur 	<p>B. Tirer profit de l'organisation du texte</p> <p>1. La structure des textes littéraires narratifs</p> <p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer que la connaissance du schéma du récit permet de comprendre et d'anticiper un texte. En réfléchissant à un conte traditionnel (ex. : Les trois petits cochons), expliquer les composantes d'un récit : la situation de départ, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement, et la situation finale (Voir <u>Grammaire Jeunesse, 3^e cycle du primaire</u>, Section 20.3, p. 161) <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser l'histoire de Tigrou (voir <u>Le trésor de l'enfance</u>) pour modeler l'identification des composantes. Utiliser une représentation graphique afin d'illustrer le processus d'identification des composantes. (Voir F.R. 1.4). <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> Présenter un court texte (voir Vanille et son petit frère, <i>Complices plus</i>, p.63) et demander aux élèves de le lire et d'en identifier les 5 composantes. Utiliser une représentation graphique pour illustrer les composantes. (Voir F.R. 1.4). 	<ul style="list-style-type: none"> Représentation graphique produite lors de la lecture autonome (F.R. 1.4) 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Grammaire Jeunesse, 3^e cycle du primaire</u>, Section 20.3, p. 161 <u>Le trésor de l'enfance</u>: Tigrou, p.38-48 <u>Complice plus</u>, Chapitre 18, p. 62-64 <u>Guide d'enseignement du manuel Complice plus</u>, page 107 <p>Au choix:</p> <ul style="list-style-type: none"> série de livres GB+ <u>Recueil de lecture 4^e, 5^e et 6^e année</u> <u>Multitextes Ardoise</u> Le coeur de Caro : <u>Trousse d'appréciation de rendement</u>, Texte 4, p. 157 Album au choix: par exemple dans la trousse Dominique Demers : <ul style="list-style-type: none"> <u>Annabel et la bête</u> <u>Vieux Thomas et la petite fée</u> <ul style="list-style-type: none"> F.R. 1.4 <i>Le schéma du récit</i>

1.4 Comment lis-tu? (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Pratique autonome</p> <ul style="list-style-type: none">• Amener les élèves à identifier les composantes d'un récit en utilisant une variété de textes à leur niveau de lecture (Recueil de lecture, Série GB+, Multitextes, etc. <p>Lecture guidée</p> <p>Lors de la pratique autonome, il est possible de travailler spécifiquement avec de petits groupes d'élèves afin de renforcer la compréhension des composantes du récit ou d'autres stratégies.</p>		

1.4 Comment lis-tu? (suite)

Le but de cette section est de faire un survol de ce qu'est un texte informatif et d'outiller les élèves à comment le lire.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> reconnaître les caractéristiques propres à divers genres littéraires résumer les idées principales d'un texte examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur <p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> participer à un remue-méninges pour explorer les différents aspects du sujet utiliser plusieurs stratégies afin d'organiser les idées (schémas, tableaux, etc.) l'ensemble des r.a.s. de la section 10.3 du programme d'études 	<p>B. Mettre à profit l'organisation du texte (suite)</p> <p>2. Les caractéristiques du texte courant</p> <p>Mise en situation Demander aux élèves d'identifier d'autres types de texte afin de déterminer leurs connaissances préalables des textes courants tels le texte documentaire, la biographie, les recettes, etc.</p> <p>Remue-méninges Demander aux élèves comment ils lisent les textes courants différemment des textes narratifs. Noter les réponses sur du papier mural. Elles incluront peut-être : l'utilisation des titres et des sous-titres, des diagrammes, etc., le survol afin d'identifier les sections du texte qui correspondent à l'intention de lecture, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observer la participation des élèves. Noter les pistes de suivi et les points qui devront faire l'objet d'un enseignement futur. 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Complices plus</u>, Chapitre 2, p. 9 Chapitre 17, p. 60 texte au choix pour la lecture partagée Ex. : <ul style="list-style-type: none"> Trousses Zénith de lecture partagée Ensemble B (textes informatifs) <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française - 4^e à 6^e année</u> Annexe 1C <i>Tableau récapitulatif</i>

1.4 Comment lis-tu? (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Démonstration</p> <ul style="list-style-type: none">• En situation de lecture partagée, faire la lecture d'un texte courant (au choix) en réfléchissant tout haut et en explicitant les stratégies qui ont été identifiées lors du remue-méninges.• Si le survol du texte a été mentionné, le texte <i>Le lièvre d'Amérique</i> de <u>Complice plus</u> se prête bien à cette activité.• Si la table des matières et l'index ont été mentionnés, voir <u>Complices plus</u>, p. 60 <p>Réinvestissement</p> <ul style="list-style-type: none">• Suite à la discussion et aux activités des derniers jours, amener les élèves à dresser ensemble, en situation d'écriture partagée, un tableau récapitulatif. Voir Annexe 1C (À titre d'exemple seulement. Le contenu du tableau dépendra des discussions de la classe).		

Nom : _____ Date : _____

Classe : _____ École : _____

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

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

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

Nom : _____ Date : _____

1. Est-ce que tu aimes écrire? Pourquoi? _____

2. Où est-ce que tu écris? À la maison? À l'école? Autres...? _____

3. Est-ce que tu vois chez toi quelqu'un qui écrit? Qu'est-ce qu'ils écrivent? _____

4. Lorsque tu veux écrire quelque chose, comment organises-tu ta pensée? _____

5. Nomme les situations où tu as une raison d'écrire : _____

Pistes de suivi

Nom : _____

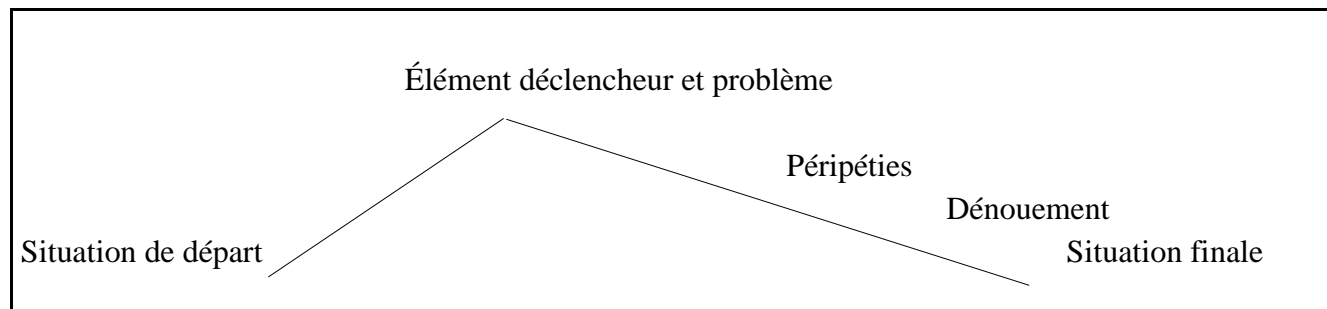
Quelle est mon intention de lecture?

Dans ta classe ou à la bibliothèque, trouve des textes qui correspondent à chacune des intentions suivantes. Justifie tes choix.

<u>Mon intention</u>	<u>Mon choix</u>	<u>Mes raisons</u>
Je lis pour....	Titre et pages (si nécessaire)	Je justifie mon choix.....
trouver une information		
reconnaître les sentiments, les goûts ou les opinions d'une personne		
découvrir un monde imaginaire et m'amuser		
réaliser quelque chose et me faire une opinion		

Le schéma du récit

Nom: _____



En quelques phrases complètes, explique la structure du texte que tu as lu :

La situation de départ :

Personnages : _____

Temps : _____

Lieu : _____

Situation dans laquelle se trouvent les personnages : _____

L'élément déclencheur et le problème : _____

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

Le dénouement : _____

La situation finale : _____

Le théâtre des lecteurs

Échelle d'appréciation

Annexe 1A

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Pièce : _____

Idées					
1	Toutes les idées principales de l'auteur sont présentées.	1	2	3	4
Organisation					
2	La présentation suit la séquence suggérée par l'auteur.	1	2	3	4
Voix					
3	Le volume de voix de l'élève est adéquat.	1	2	3	4
4	Le ton de voix de voix exprime bien les sentiments du personnage.	1	2	3	4
5	L'élève articule de façon adéquate afin de bien se faire comprendre.	1	2	3	4
Fluidité					
6	Le texte est fluide et favorise une bonne expression.	1	2	3	4
Conventions					
7	Le texte fait preuve d'une utilisation correcte du langage oral.	1	2	3	4
Présentation					
8	L'élève maintient le contact visuel.	1	2	3	4
9	L'élève fait bonne utilisation des accessoires. (si applicable)	1	2	3	4
10	L'élève démontre une gestuelle appropriée.	1	2	3	4
Travail de coopération					
11	L'élève a bien coopéré à la préparation du théâtre des lecteurs.	1	2	3	4
12	L'élève participe bien au sein de son groupe.	1	2	3	4

Commentaires : _____

La présentation orale

Échelle d'appréciation

Annexe 1B

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Titre : _____

Idées					
1	Les idées sont pertinentes.	1	2	3	4
Organisation					
2	Les idées sont organisées de façon logique.	1	2	3	4
Voix					
3	Le volume de voix de l'élève est adéquat.	1	2	3	4
4	L'élève varie son intonation pour souligner les éléments importants.	1	2	3	4
5	L'élève articule de façon adéquate afin de bien se faire comprendre.	1	2	3	4
Fluidité					
6	L'élève est bien préparé est fait preuve de confiance.	1	2	3	4
Conventions					
7	Le texte fait preuve d'une utilisation correcte du langage oral.	1	2	3	4
Présentation					
8	L'élève maintient le contact visuel.	1	2	3	4
9	L'élève démontre une gestuelle appropriée.	1	2	3	4
Travail de coopération					
10	L'élève a bien coopéré à la préparation de la présentation.	1	2	3	4
11	L'élève participe bien au sein de son groupe.	1	2	3	4

Commentaires : _____

Tableau récapitulatif

(Ce tableau n'est pas complet et est à titre d'exemple seulement)

La lecture		
	Textes littéraires narratifs	Textes courants
Les intentions de lecture	<ul style="list-style-type: none"> découvrir un monde imaginaire et s'amuser 	<ul style="list-style-type: none"> pour trouver une information pour reconnaître les sentiments, les goûts ou les opinions d'une personne pour réaliser quelque chose, pour se faire une opinion
Les caractéristiques du texte	<ul style="list-style-type: none"> schéma du récit <ul style="list-style-type: none"> situation de départ élément déclencheur et problème péripéties dénouement situation finale 	<ul style="list-style-type: none"> peut se lire de façon non-linéaire peut contenir une table des matières, un index, des diagrammes...

Vue d'ensemble de l'unité (5^e année)

Unité 2 : Zamboni

Contexte

L'unité 2 du programme de 5^e année comprend une série d'activités qui consistent à outiller l'élève dans différents domaines de la littérature et à faire l'étude et la lecture du roman Zamboni. Les activités suggérées correspondent aux résultats d'apprentissage visés par le programme de français. Cependant, elles ne représentent pas l'ensemble du programme qui doit continuer de proposer des activités de lecture quotidienne, des discussions, de la lecture à haute voix etc. L'étude du roman Zamboni sera l'occasion de réinvestir certaines stratégies travaillées depuis le début de l'année scolaire et d'en introduire de nouvelles selon les besoins des élèves. En plus des activités suggérées dans la section *Pistes d'enseignement*, l'enseignant peut aussi se référer au document La littérature aux niveaux 4-5-6 pour d'autres idées d'exploitation pédagogique du roman.

L'unité 2 devrait être complétée en 6 semaines.

Étapes

- 2.1 L'exploration et l'introduction du roman
- 2.2 Le journal personnel
- 2.3 Les activités de lecture

Textes et ressources

- Zamboni
- Complices plus
- Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française - 4^e à 6^e année
- Ma trousse d'écriture 3
- La littérature aux niveaux 4-5-6
- Feuilles reproductibles et annexes

Appréciation de rendement et évaluation

- Le journal personnel
- Grille d'appréciation pour le journal personnel

2.1 L'exploration et l'introduction du roman

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> • énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations • faire des prédictions sur le contenu du texte <p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • évaluer un texte à partir de ses connaissances antérieures et réfléchir de façon critique aux idées du texte • 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 • faire des inférences pour découvrir l'information implicite véhiculée par l'auteur (idées principales, sentiments des personnages, thèmes, etc.) • résumer les idées principales d'un texte 	<p>Exploration du roman</p> <p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter le roman <u>Zamboni</u>. • Animer une discussion sur les éléments visibles sur les pages de couverture : <ul style="list-style-type: none"> • <u>Première de couverture</u> <ul style="list-style-type: none"> • Décris ce que tu vois sur la page de couverture. • Que penses-tu du conducteur de la Zamboni? • À quoi est-ce que le faisceau de lumière te fait penser? • Que penses-tu de la porte sur le côté de la Zamboni? • Pourquoi crois-tu que le masque de hockey est souriant? • Qui est l'auteur, l'illustrateur? • <u>Quatrième de couverture</u> <ul style="list-style-type: none"> • Quelle position du jeu est suggérée par les bâtons de hockey? • Lis le texte de la quatrième de couverture. Quels liens fais-tu avec l'illustration de la première de couverture? • Quelles prédictions peux-tu faire au sujet de ce roman? <p>Introduction du roman</p> <p>Lecture du chapitre 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire la lecture du chapitre à haute voix. • Animer une discussion afin d'activer, chez les élèves, les trois types de réflexions : littérale, interprétative et critique (Voir Annexe 2A). 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer l'intérêt et la participation de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Zamboni</u>, Chapitre 1 pages 7 à 14

2.1 L'exploration et l'introduction du roman (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> dégager les composantes du récit 	<ul style="list-style-type: none"> S'attarder sur les idées principales du chapitre : <ul style="list-style-type: none"> les sentiments du garçon envers le hockey; les sentiments envers les recommandations de son père et de son entraîneur; la mention d'un problème avec le père. Discuter des techniques d'auteur : <ul style="list-style-type: none"> De quelle perspective l'histoire est-elle racontée? Comment l'auteur suscite-t-il l'intérêt du lecteur au dernier paragraphe du chapitre (pages 13-14)? Comment l'illustrateur a-t-il choisi de faire ressortir ce point? <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> Sur un babillard, tracer un schéma tel que suggéré à la F.R. 1.3 de l'Unité 1. Tout au long de l'étude de Zamboni, ajouter des informations au schéma afin d'amener les élèves à mieux comprendre la structure du récit à l'intérieur de ce roman. Au chapitre 1, la situation initiale est établie. Il y a suggestion de problème mais celui-ci n'est pas encore apparent. 		

2.2 Le journal personnel

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions et en donne les raisons • rédiger un texte dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions • appliquer ses connaissances de la grammaire de la phrase • appliquer ses connaissances de la grammaire du texte • l'ensemble des r.a.s. de la section 10 du programme d'études 	<p>Au préalable</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profiter de l'occasion pour travailler <i>la voix</i>, un trait d'écriture qui est facilement identifiable à l'écriture d'un journal. Voir les leçons 9 et 10 de <u>Ma trousse d'écriture 3</u> pour d'établir les liens avec l'intention d'écriture ainsi qu'avec les sentiments et la leçon 12 qui explique bien le type de voix et la force de la voix. <p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • En vue de l'introduction de l'activité de la rédaction d'un journal personnel tout au long de la lecture de <u>Zamboni</u>, l'enseignant présentera un modèle d'un journal (<i>Un été mémorable</i>) afin d'y retirer les éléments principaux et d'y découvrir l'application de certaines conventions d'écriture. <p>Présentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander si les élèves sont au courant d'un genre de texte appelé le journal personnel. En connaît-on des exemples? <u>Le journal d'Anne Frank</u>? • En sortir les caractéristiques : <ul style="list-style-type: none"> • il contient une description du contexte afin de situer le lecteur; • il fait part des sentiments de l'auteur sur une période de temps et la voix qui s'y dégage correspond à ces sentiments; • il est écrit à la 1^{re} personne du singulier ou du pluriel (Au besoin, ce concept grammatical sera révisé. Voir <u>Complices plus</u>, Chapitres 39 et 42). 		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Recueil de lecture 4^e, 5^e et 6^e année</u> acétate des pages 40 et 41 : <i>Un été mémorable</i> • au besoin : <u>Complices plus</u>, Chapitres 39 et 42 • <u>Ma trousse d'écriture 3</u> • papier mural • F.R. 2.2 <i>Mon journal personnel</i> <i>Liste de vérification</i> • papier mural • <u>Ma trousse d'écriture 3</u>

2.2 Le journal personnel (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • A l'aide de l'acétate, faire une lecture partagée du texte <i>Un été mémorable</i>. • Faire le lien avec les caractéristiques expliquées préalablement. • Faire le lien avec l'intention d'écriture et l'énergie qui se dégage du texte. • Analyser la force de la voix qui s'associe à ce texte. • À l'aide de l'Échelle d'appréciation (Annexe 2B), amener les élèves à évaluer ce texte. <p>Pratique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer que la classe va rédiger, en situation d'écriture partagée, une page de journal en se mettant dans la peau du garçon du roman <i>Zamboni</i> d'après les idées principales retenues suite à la lecture du Chapitre 1. • S'assurer de bien établir les paramètres de rédaction : <ul style="list-style-type: none"> • une phrase ou deux d'introduction pour établir le contexte et la situation; • un état de ses sentiments face à la situation; • une phrase de conclusion; • le concept de la voix du texte; • une attention particulière aux conventions (Voir F.R. 2.2). <p>Pratique autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cette étape sera explorée suite à la lecture de certains chapitres du roman. 		<ul style="list-style-type: none"> • Annexe 2B <i>Le journal personnel - Échelle d'appréciation</i>

2.3 Les activités de lecture

Le programme d'études fait état des diverses stratégies qui viennent au service du lecteur dans la construction du sens d'un texte. La section qui suit démontre l'application des quelques unes de ces stratégies dans le contexte de l'étude du roman Zamboni. Bien qu'il sera utile d'isoler une stratégie et d'en faire la démonstration et l'enseignement aux élèves, il ne faut pas perdre de vue que le lecteur efficace emploie simultanément plusieurs stratégies et les intègre dans son processus de lecture. Il revient donc à l'enseignant de bien démontrer comment une combinaison des stratégies est nécessaire à une lecture efficace.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte afin de le comprendre (sources d'information, illustrations, graphiques, titres et sous-titres etc.) • démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plus moyens • dégager les actions et les caractéristiques des personnages • dégager les composantes du récit 	<p>Lecture du chapitre 2</p> <p>Présentation de la stratégie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer la stratégie <i>chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte</i>. Dans le cas présent, cette stratégie permettra au lecteur de prendre note d'informations importantes par le biais des illustrations. • Revoir aussi la stratégie de prédiction et comment le bon lecteur fait continuellement des prédictions qu'il confirme ou qu'il rejette. <p>Démonstration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au rétro-projecteur, afficher les deux illustrations (pages 20-21 et pages 24-25) simultanément, l'une au dessus de l'autre afin que les élèves puissent les comparer. • Dresser une liste des similarités (le même emplacement, la boîte aux lettres, la bouche-d'égout, etc.) et des différences (la voiture voyage dans la direction opposée, il a neigé, etc.) <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que la deuxième illustration suggère? • Quelle est la signification des « éclairs » au- dessus de la voiture dans la deuxième illustration? • Qu'est-ce que l'on peut inférer de ces deux illustrations? 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer la motivation et l'intérêt de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Zamboni</u>, Chapitre 2 pages 17 à 27 • Acétate des illustrations aux pages 20-21 et 24-25 • Annexe 2A <i>Exemples de questions de réflexion</i>

2.3 Les activités de lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions et en donne les raisons • rédiger un texte dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions • appliquer ses connaissances de la grammaire de la phrase • appliquer ses connaissances de la grammaire du texte • l'ensemble des r.a.s. de la section 10 du programme d'études 	<p>Exploration du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Même s'il utilise toutes ses stratégies pour solutionner les mots, il arrive que l'utilisation du langage figuré dans le texte vienne nuire à sa compréhension. Il convient ainsi d'expliquer l'expression <i>manquer son coup</i> avant la lecture du chapitre. <p>Discussion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animer une discussion afin d'activer, chez les élèves, les trois types de réflexions : littérale, interprétative et critique (Voir Annexe 2A). <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajouter l'information pertinente au schéma du récit : le problème est présenté au chapitre 2. <p>Journal personnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire un retour sur les illustrations vues sur acétate au début de la leçon. <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que l'information qu'elles offrent viennent aider à construire le sens au chapitre 2? • Est-ce que les prédictions qui ont été faites avant la lecture du chapitre ont été confirmées? • Est-ce que l'équipe du garçon a gagné ou a perdu la partie qui a eu lieu entre les deux illustrations? • Demander à l'élève de se mettre dans la peau du garçon et d'écrire dans son journal suite à son retour à la maison. (Revenir sur les paramètres de rédaction - F.R. 2.2) • Rappeler à l'élève quelle énergie (voix) il veut transmettre dans la rédaction de son journal 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer la motivation et l'intérêt de l'élève • Annexe 2B <i>Le journal personnel - Échelle d'appréciation</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Annexe 2A <i>Exemples de questions de réflexion</i> • F.R. 2.2 <i>Mon journal personnel</i> <i>Liste de vérification</i>

2.3 Les activités de lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> réagir au comportement des personnages (démontrer une compréhension des personnages, inférer leurs sentiments, leurs motivations) dégager les composantes du récit 	<p>Lecture du chapitre 3</p> <p>Présentation de la stratégie</p> <ul style="list-style-type: none"> Revoir la stratégie <i>chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte</i> vue au chapitre précédent.. Dans le cas présent, l'information sera au sujet de la situation concernant la mère du personnage principal et de sa relation avec le père de son fils. <p>Pratique</p> <ul style="list-style-type: none"> Afin de se préparer à la discussion qui suivra, utiliser la F.R. 2.3.1 individuellement, en petits groupes ou collectivement, pour faciliter la recherche d'information lors de la lecture du chapitre 3. <p>Retour et réflexion</p> <ul style="list-style-type: none"> Effectuer un partage de l'information recueillie à la F.R. 2.3.1 et animer une discussion (Voir Annexe 2A). <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> Amener les élèves à réfléchir sur l'apport du chapitre 3 à « faire avancer » l'histoire. S'agit-il seulement d'apporter des précisions concernant la mère du garçon? 	<ul style="list-style-type: none"> Observer et prendre des notes quant au travail individuel et de petit groupe 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Zamboni</u>, Chapitre 3 pages 29 à 32 F.R. 2.3.1 <i>Les personnages</i> Annexe 2A <i>Exemples de questions de réflexion</i>

2.3 Les activités de lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> dégager des ressemblances et des différences entre des personnages, des lieux, des événements...réels ou imaginaires simples dégager les composantes du récit 	<p>Lecture du chapitre 4</p> <p>Exploration du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> s'en prendre à quelqu'un des manettes à ajuster <p>Lecture et réflexion</p> <ul style="list-style-type: none"> Suite à la lecture du chapitre, animer une discussion (Voir Annexe 2A). <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> De nouveaux personnages sont présentés. Certaines péripéties (actions) sont mises introduites : l'invitation à visiter l'intérieur de la Zamboni. 	<ul style="list-style-type: none"> Observer la participation et le travail des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> Zamboni, Chapitre 4 pages 33 à 38 Annexe 2A <i>Exemples de questions de réflexion</i>

2.3 Les activités de lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser ses connaissances antérieures et son expérience personnelle pour interpréter et réagir au texte en faisant des liens avec soi, le monde et d'autres textes • distinguer dans un récit, le réel de l'imaginaire • réagir au comportement des personnages (démontrer une compréhension de personnages, inférer leurs sentiments, leurs motivations) • dégager les composantes du récit 	<p>Lecture du chapitre 5</p> <p>Exploration du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • le Forum (p.42) • des aimants (p.43) • déjouer (p.43) • les éliminatoires (p.46) • prendre de l'avance (p.46) • faire exprès (p.46) <p>Présentation de la stratégie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer la stratégie <i>Visualise dans ta tête</i> pour démontrer comment le lecteur se fait une interprétation du texte (Voir <i>Complices plus</i>, chapitre 6, p. 21) • Expliquer que la visualisation ne se limite pas à ce que l'on voit dans sa tête lors de la lecture. Le lecteur fait également appel à ses autres sens pour entendre des sons, pour palper des objets, etc. et faire des liens avec ses expériences antérieures. <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire la lecture à haute voix de la page 41 et du premier paragraphe de la page 42 du roman <i>Zamboni</i>. • Verbaliser sa pensée afin de modeler l'utilisation de la stratégie à l'intérieur de ce passage. • Noter ses impressions sur l'acétate de la F.R. 2.3.2 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer la participation et le travail des élèves. • le journal personnel 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zamboni</i>, Chapitre 5 pages 41 à 49 • <i>Complices plus</i> Chapitre 6, p. 21 • acétate de la F.R. 2.3.2

2.3 Les activités de lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> Inviter les élèves à continuer la lecture du chapitre, en dyades ou en petits groupes, jusqu'à la fin du premier paragraphe de la page 47 et de noter leurs impressions sur la F.R. 2.3.2. Faire un partage de groupe sur ce qui a été visualisé lors de la lecture. <p>Pratique autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> Amener les élèves à terminer la lecture du chapitre individuellement en pratiquant la stratégie. Expliquer qu'ils peuvent prendre note mentalement de ce qu'ils visualisent dans leur tête et des sentiments qu'ils ressentent. <p>Réflexion et réinvestissement</p> <ul style="list-style-type: none"> Suite à la lecture du chapitre, animer une discussion (Voir Annexe 2A). Examiner et discuter de l'illustration de la page 49. Faire ressortir le contraste entre l'expression du garçon et la bulle qui représente l'état d'esprit du père. <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> Il y a suggestion d'une action pour résoudre le problème : Est-ce que la machine à rêve est la solution? <p>Rédaction du journal</p> <ul style="list-style-type: none"> Inviter les élèves à se mettre dans la peau du garçon et, suite aux événements du chapitre 5, noter dans leur journal comment il se sent après sa première visite dans la machine à rêves. Faire remarquer la différence d'énergie qui se dégagera dans la rédaction du journal étant donné la différence d'état d'esprit du garçon. 	<ul style="list-style-type: none"> Annexe 2B <i>Le journal personnel - Échelle d'appréciation</i> 	<ul style="list-style-type: none"> F.R. 2.2 <i>Mon journal personnel</i> <i>Liste de vérification</i>

2.3 Les activités de lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • solutionner les mots en utilisant une variété de stratégies pour les décoder et en comprendre le sens • exprimer lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte <ul style="list-style-type: none"> • expliquer comment il a fait pour lire et comprendre un nouveau mot • dégager les composantes du récit 	<p>Lecture du chapitre 6</p> <p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situer les pays suivants sur une carte du monde : Le Canada, La Suède, La République Tchèque, La Finlande, les États-Unis et la Russie. <p>Présentation de la stratégie <i>Solutionner les mots</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseigner quelques comportements associés à la stratégie. <i>Complices plus</i> en exploite trois : <ul style="list-style-type: none"> • Chapitre 14 <i>Regarde autour du mot</i> • Chapitre 15 <i>Regarde le mot même</i> • Chapitre 16 <i>Consulte le dictionnaire</i> <p>De plus, dans le contexte de l'immersion, il convient de sensibiliser les élèves à l'utilisation de leur langue maternelle pour solutionner les mots.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le texte 26 de la <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française - 4^e à 6^e année</u> offre une stratégie en quatre étapes afin de trouver la signification du vocabulaire. <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la F.R. 2.3.3 pour accompagner la lecture du chapitre 6 de <u>Zamboni</u>. <p>Réflexion et réinvestissement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suite à la lecture du chapitre, animer une discussion (Voir Annexe 2A). <p>.</p> <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les péripéties (actions) continuent à l'intérieur de la machine à rêves. Est-ce la solution au problème? 	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier l'utilisation de ces stratégies • Observer la participation et le travail des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Zamboni</u>, Chapitre 6 pages 51 à 55 • <u>Complices plus</u> <ul style="list-style-type: none"> • Chapitre 14 <i>Regarde autour du mot</i> • Chapitre 15 <i>Regarde le mot même</i> • Chapitre 16 <i>Consulte le dictionnaire</i> • <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française - 4^e à 6^e année</u> • F.R. 2.3.3 <i>Solutionner les mots</i> • Annexe 2A <i>Exemples de questions de réflexion</i>

2.3 Les activités de lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> dégager les actions et les caractéristiques des personnages faire des inférences pour découvrir l'information implicite véhiculée par l'auteur (idées principales, sentiments des personnages, thèmes etc.) dégager les composantes du récit 	<p>Lecture du chapitre 7</p> <p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Animer une discussion au sujet de la perspective des personnages de l'histoire. Celle-ci est racontée par le garçon. Il nous dit exactement comment il se sent. L'auteur nous fait part des actions de son père mais ne dit pas comment le père se sent. Nous devons « lire entre les lignes » pour inférer cette information. <p>Présentation de la stratégie</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer l'utilisation d'un tableau en trois colonnes afin de faire des inférences à partir de faits retrouvés dans sa lecture. Voir F.R. 2.3.4 <i>Faire des inférences</i>. Modeler l'utilisation de la feuille reproductible avec la première case (...lui aussi a été brisé en morceaux.) et amener les élèves à faire d'autres inférences suite aux deux autres faits offerts par l'auteur. <p>Retour et réflexion</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire un partage en grand groupe des inférences qui ont été faites. Animer une discussion (Voir Annexe 2A). <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> Les péripéties (actions) continuent à l'intérieur de la machine à rêves. Est-ce la solution au problème? <p>Rédaction du journal</p> <ul style="list-style-type: none"> amener les élèves à se mettre dans la peau du père du garçon et de noter ses sentiments dans son journal personnel. Avant l'exercice d'écriture, discuter comment la voix du père serait différente de celle du garçon. 	<ul style="list-style-type: none"> Observer la participation et le travail des élèves. F.R. 2.3.4 <i>Faire des inférences</i> Annexe 2B <i>Le journal personnel - Échelle d'appréciation</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Zamboni</u>, Chapitre 7 pages 57 à 62 F.R. 2.2 <i>Mon journal personnel</i> <i>Liste de vérification</i>

2.3 Les activités de lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Résumer les idées principales d'un texte • dégager les composantes du récit 	<p>Lecture du chapitre 8</p> <p>Présentation de la stratégie : Résumer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment un paragraphe qui est bien écrit se compose d'une idée principale supportée par des idées secondaires. En lisant, il est bénéfique de relever les informations importantes du texte. <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire la lecture à haute voix du premier paragraphe de la page 63. En réfléchissant tout haut, démontrer son questionnement intérieur qui permettra de déterminer laquelle des trois phrases du paragraphe exprime l'idée principale. <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce important de savoir que la Zamboni est stationnée dans une sorte de garage? • Est-ce important que le garçon y suive le vieux monsieur? • Est-ce important de savoir que le vieux monsieur veut lui montrer quelque chose? • Répéter l'exercice de questionnement avec le deuxième et le troisième paragraphe. • Faire un sommaire des idées principales des trois paragraphes afin de les agencer dans un tout : <i>Le vieux monsieur veut montrer au garçon une machine à voyager dans le temps qui lui permettra de voir les Canadiens juniors en 1971.</i> <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amener les élèves à pratiquer la stratégie avec les 4 autres paragraphes du chapitre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer la participation et le travail des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Zamboni</u>, Chapitre 8 pages 63 à 67

2.3 Les activités de lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none">• Les péripéties (actions) continuent pour solutionner le problème. Le conducteur de la Zamboni explique une autre utilité pour sa machine. <p>Retour et réflexion</p> <ul style="list-style-type: none">• Faire un partage des idées principales qui ont été ressorties par les élèves.• Discuter de la déclaration du garçon qui dit qu'il est la machine à rêves de son père.• Animer une discussion (voir Annexe 2A).		<ul style="list-style-type: none">• Annexe 2A <i>Exemples de questions de réflexion</i>

2.3 Les activités de lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> dégager les composantes du récit <p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> rédigier un texte dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions appliquer ses connaissances de la grammaire de la phrase appliquer ses connaissances de la grammaire du texte l'ensemble des r.a.s. de la section 10 du programme d'études 	<p>Lecture du chapitre 9</p> <p>Retour et réflexion</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire un partage des idées principales du chapitre. Animer une discussion (voir Annexe 2A). <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> La machine a permis au garçon de comprendre des choses. Est-ce qu'on se rapproche du dénouement? <p>Rédaction du journal</p> <ul style="list-style-type: none"> amener les élèves à se mettre dans la peau du garçon et de noter dans son journal ses sentiments suite à sa conversation avec le conducteur de la Zamboni. 	<ul style="list-style-type: none"> Observer la participation et le travail des élèves. Annexe 2B <i>Le journal personnel - Échelle d'appréciation</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Zamboni</u>, Chapitre 9 pages 69 à 72 Annexe 2A <i>Exemples de questions de réflexion</i> F.R. 2.2 <i>Mon journal personnel</i> <i>Liste de vérification</i>

2.3 Les activités de lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser ce qui est connu du texte et de sa propre expérience pour prédire et rejeter ou confirmer ses prédictions • dégager les composantes du récit 	<p>Lecture du chapitre 10</p> <p>Exploration du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • être dans la lune (p. 74) <p>Présentation de la stratégie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer, qu'en lisant, le lecteur efficace utilise sa connaissance de l'intrigue et des personnages pour anticiper le texte. Ainsi, au fur et à mesure qu'il lit, il peut rejeter ou confirmer ses prédictions. • Inviter les prédictions des élèves quant au plan que le petit garçon et Jean-Philippe ont fait. Insister que les élèves puissent justifier leurs prédictions. <p>Retour et réflexion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire un partage des idées principales du chapitre. Animer une discussion (Voir Annexe 2A). <p>Lien avec le schéma narratif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un plan se dessine pour la résolution du problème. Le dénouement est en marche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer la participation et le travail des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Annexe 2A <i>Exemples de questions de réflexion</i>

2.3 Les activités de lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Résumer les idées principales d'un texte • dégager les composantes du récit 	<p>Lecture du chapitre 11</p> <p>Exploration du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • un match nul (p. 80) • une partie d'échecs (p.81) - Il sera important d'expliquer que c'est un jeu de stratégie tout comme le hockey. • fonctionner comme sur des roulettes (p. 82) <p>Note : Expliquer également le lien entre le nom de l'équipe <i>Les chevaliers</i> et le fait que le chevalier est un des pions du jeu d'échecs.</p> <p>Retour et réflexion</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire un retour sur les prédictions faites au chapitre précédent. Est-ce qu'elles se confirment? • Faire un partage des idées principales du chapitre. Animer une discussion (voir Annexe 2A). <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il semblerait qu'il y ait dénouement. La stratégie des garçons semble avoir fonctionné. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer la participation et le travail des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Zamboni</u>, Chapitre 11 pages 79 à 84 • Annexe 2A <i>Exemples de questions de réflexion</i>

2.3 Les activités de lecture (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Résumer les idées principales d'un texte • dégager les composantes du récit <p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions • appliquer ses connaissances de la grammaire de la phrase • appliquer ses connaissances de la grammaire du texte • l'ensemble des r.a.s. de la section 10 du programme d'études 	<p>Lecture du chapitre 12</p> <p>Retour et réflexion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire un partage des idées principales du chapitre. Animer une discussion (voir Annexe 2A). <p>Lien avec le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est la situation finale. <p>Rédaction du journal</p> <ul style="list-style-type: none"> • amener les élèves à se mettre dans la peau du garçon et de noter ses sentiments dans son journal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer la participation et le travail des élèves. • Annexe 2B <i>Le journal personnel - Échelle d'appréciation</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Zamboni</u>, Chapitre 12 pages 85 à 91 • Annexe 2A <i>Exemples de questions de réflexion</i> • F.R. 2.2 <i>Mon journal personnel</i> <i>Liste de vérification</i>

Mon journal personnel

Liste de vérification

Je relis ma page de journal pour m'assurer que...

- j'ai bien une phrase ou deux qui expliquent la situation;
- j'ai bien expliqué mes sentiments;
- j'ai une phrase de conclusion;
- le type de voix de mon texte correspond à mon intention d'écriture;
- la force de la voix de mon texte correspond aux sentiments que je ressens;
- mes verbes à la 1^{re} personne du singulier (je) se terminent avec « e », « s », « x » ou « ai »;
- mes verbes à la 1^{re} personne du pluriel (nous) se terminent avec « ons », sauf « nous sommes ».

Les personnages

Nom : _____

1. Suite à la lecture du chapitre 3, écris quelques informations au sujet de ces nouveaux personnages :

La mère du garçon

Le nouveau mari de la mère du garçon

2. Que sais-tu de la relation entre la mère et le père du petit garçon?

Visualise dans ta tête

Nom : _____

Ce que tu vois	Ce que tu entends	Ce que tu goûtes
Ce que tu sens	Ce que tu peux sentir au toucher	Comment tu te sens

Solutionner les mots

Nom : _____

Au chapitre 6 de Zamboni, trouve le nom qui désigne :

1. les habitants de la Suède : _____
2. les habitants de la République Tchèque : _____
3. les habitants des États-Unis : _____
4. les habitants de la Finlande : _____
5. les habitants de la Russie : _____

Explique la stratégie que l'on peut utiliser pour solutionner les mots en caractères gras dans les phrases suivantes :

6. ... on avait une bonne équipe avec les meilleurs joueurs de la **Ligue nationale** (p. 52) _____

7. ...les gens voulaient que je leur donne des **autographes** (p. 52) _____

8. Mon père était content de nous **photographier** ensemble. (p. 54) _____

9. ...on a rencontré **Tretiak**, le meilleur gardien russe. (p. 54) _____

10. ...les **employés** de la Ville n'avaient pas mis assez de sable. (p. 55) _____

11. ...je suis allé me coucher **de bonne heure**. (p. 55) _____

12. ...l'auto de mon père était presque complètement **démolie**. (p.55) _____

Faire des inférences

Nom : _____

L'auteur dit...	Je me demande...	J'infère que...
<p>Ça ne va pas tellement bien avec mon père. Depuis qu'il a eu son accident, on dirait que lui aussi a été brisé en morceaux.</p>		
<p>...il n'est même pas content quand les Canadiens gagnent.</p>		
<p>Quand il m'emmène à la patinoire, il ne me donne même plus de conseils. Il ne me parle presque plus.</p>		

Exemples de questions de réflexion selon les trois niveaux de compréhension en lecture

Il existe trois niveaux de compréhension en lecture : la compréhension littérale, la compréhension interprétative et la compréhension critique. Chacun de ces trois niveaux travaille des habiletés spécifiques reliées à un niveau particulier du processus de compréhension. C'est donc par un travail sur les trois niveaux de compréhension en lecture que l'élève développera les habiletés complémentaires nécessaires à la compréhension du message. L'élève, dans son processus de reconstruction du sens d'un texte, se pose sans cesse des questions auxquelles il répond sous forme d'hypothèses. Il cherche ensuite à vérifier ces hypothèses à l'aide des informations explicites ou implicites que lui donne le texte et à l'aide de ses propres connaissances. Il est donc important que l'élève soit amené à développer sa compréhension littérale, sa compréhension interprétative et sa compréhension critique d'un texte.

- **La compréhension littérale** : L'élève, lorsqu'il travaille la compréhension littérale du texte, repère des informations, des idées, des situations exprimées explicitement dans le texte. Les réponses à son questionnement intérieur apparaissent textuellement et les indices qui établissent la relation entre la question et la réponse sont clairement indiqués.
- **La compréhension interprétative** : L'élève, lorsqu'il travaille la compréhension interprétative est appelé à faire des inférences puisque la réponse à son questionnement intérieur, quoique énoncée dans le texte, est implicite. Sa question et sa réponse découlent toutes les deux du texte mais il n'y a pas d'indice grammatical qui relie la question et la réponse; l'élève doit l'inférer.
- **La compréhension critique** : L'élève, lorsqu'il travaille la compréhension critique, est appelé à réagir à son questionnement intérieur en s'appuyant sur ses connaissances des genres littéraires, des structures textuelles et des indices donnés par l'auteur pour susciter des réactions affectives ou intellectuelles. Quoique les éléments de sa réponse pourraient se retrouver dans le texte, les réponses n'apparaissent ni explicitement, ni implicitement puisqu'elles ont comme point de départ les réactions personnelles de l'élève.

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

Il convient de noter que ces trois niveaux de compréhension correspondent aux trois types de réflexion qu'englobent les stratégies et le processus de lecture : *les réflexions de base pour lire le texte, les réflexions au-delà du texte et les réflexions au sujet du texte*. (Voir p.67 et 68 du présent document).

Il est impératif que les questions suggérées ici fassent partie de discussions et de conversations qui aideront l'élève à développer les trois types de réflexion. Conséquemment, ce travail sera fait **à l'oral**. Ce n'est que suite à une pratique adéquate, en situation d'évaluation formative, que l'élève pourra être amené à répondre à des questions à ces trois niveaux de compréhension de façon plus formelle, en situation d'évaluation sommative.

Exemple de pistes de discussion pour l'étude de Zamboni

Chapitre 1

Niveau de compréhension	Exemples de pistes de discussion
Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que le garçon nous dit au sujet d'être gardien de but et joueur de hockey en général? <i>Ce n'est pas facile, à cause de tout l'équipement. Ensuite, il doit écouter les recommandations de son père et celles de son entraîneur. Mais tout de même, il trouve le hockey très excitant.</i> • Quel est la chose que le garçon aime moins quand les jeux sont finis? <i>Ce qu'il aime moins, c'est de rentrer à la maison avec son père.</i> • Après avoir parlé de son père et de son entraîneur, quel autre personnage est-ce que le garçon présente? <i>Il présente son ami, le conducteur de la Zamboni.</i>
Interprétative (Réflexions au-delà du texte)	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle différence y a-t-il entre les conseils de l'entraîneur et ceux du père du petit garçon? <i>Les uns sont la contradiction des autres.</i>
Critique (Réflexions au sujet du texte)	<ul style="list-style-type: none"> • Que ferais-tu à la place du petit garçon lorsque ton entraîneur et ton papa te donnent des conseils contradictoires? <i>Les réponses varieront.</i> • Comment est-ce que l'auteur accroche l'attention du lecteur à la fin du chapitre (p. 14) afin de l'inciter à continuer la lecture? <i>Il pique l'intérêt du lecteur en disant que ce qu'on trouve dans le ventre d'une Zamboni c'est assez extraordinaire et que tout le monde devrait avoir la chance d'y aller. On veut lire plus loin pour savoir ce que c'est.</i>

Chapitre 2

Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)	<ul style="list-style-type: none"> • D'après le garçon, pourquoi un joueur de hockey de 9 ans a-t-il besoin de ses parents ? <i>D'abord, pour attacher les patins et les jambières mais aussi pour transporter l'équipement. Aussi, la patinoire est tellement loin qu'il faut y aller en auto.</i> • De quels gardiens de but célèbres est-ce que le père parle toujours? <i>Il parle de Ken Dryden, de Tretiak et de Jacques Plante.</i> • Quel est le problème du garçon avec son père? <i>Il est obligé d'écouter ses conseils et il ne les comprend pas toujours.</i>
--	---

<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi est-ce que le garçon dit « Je suis bien d'accord avec lui. » (p. 22) lorsque son père dit que d'arrêter de fumer est plus facile à dire qu'à faire? <i>C'est parce devenir aussi bon que Jacques Plante ou Patrick Roy, c'est aussi plus facile à dire qu'à faire.</i> • Quelle est la différence dans l'attitude du père lorsque l'équipe du petit garçon perd la partie et lorsqu'elle la gagne? <i>Quand l'équipe a perdu, le père devient agressif. Quand elle gagne, il se rappelle de souvenirs de jeunesse alors qu'il jouait pour les Canadiens juniors.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le petit garçon dit que son père n'est pas logique. Que penses-tu? Explique ta réponse. <i>Les réponses varieront.</i>

Chapitre 3

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que le garçon nous dit au sujet de sa mère? <i>Elle est divorcée du père du garçon, est remariée et habite plus loin. C'est rare qu'elle emmène le garçon à ses jeux de hockey et lorsque ça arrive, elle ne parle jamais de hockey. Ses parents se chicanent souvent lorsqu'ils se parlent.</i> • Pourquoi le petit garçon ne voulait-il pas aller habiter avec sa mère après le divorce de ses parents? <i>C'est à cause de son nouveau mari. Il a trois enfants. Il n'en sait pas beaucoup sur les moteurs et le hockey.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment sais-tu que les parents du petit garçon ne s'entendent pas très bien? <i>Le petit garçon dit qu'elle n'entre jamais chez-lui. Il confirme ensuite en disant qu'ils se chicanent lorsqu'ils se parlent.</i> • Pourquoi penses-tu que cela a fait de la peine à la mère du garçon quand son fils lui a dit qu'elle n'aurait pas divorcé si son père n'avait pas été blessé à la cheville, était devenu gardien des Canadiens et avait écrit un livre pour devenir riche? <i>Les réponses varieront.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsqu'elle ramène son fils chez-lui après une partie de hockey, crois-tu que la mère a raison de ne pas entrer? Pourquoi? <i>Les réponses varieront.</i>

Chapitre 4

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qui sont les nouveaux personnages qui sont présentés au cours de ce chapitre? <ul style="list-style-type: none"> • <i>Martin, le fils de l'entraîneur;</i> • <i>Jean-Philippe, le joueur du centre;</i> • <i>La mère de Jean-Philippe.</i> • À qui est-ce que l'entraîneur s'en prend quand il a envie de chicaner quelqu'un? <p style="margin-left: 20px;"><i>Il s'en prend à son fils, Martin.</i></p> • Que sais-tu des deux côtés de la personnalité de la mère de Jean-Philippe? <p style="margin-left: 20px;"><i>Dans le vestiaire, elle est normale, elle est même gentille. Quand elle s'assoit dans les gradins, elle commence à crier.</i></p> • Comment est-ce que le petit garçon connaît déjà le conducteur de la Zamboni? <p style="margin-left: 20px;"><i>Il était un ami de son grand-père, qui l'amenait souvent à la patinoire quand il jouait chez les prénovices.</i></p> • Qu'est-ce que le conducteur de la Zamboni propose au garçon à la fin du chapitre? <p style="margin-left: 20px;"><i>Il lui propose d'entrer dans la Zamboni pour profiter de sa machine à rêves.</i></p>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi crois-tu que le petit garçon n'a pas hâte d'aller au vestiaire ou de revenir en auto avec son père après le jeu avec l'équipe des Tigres de St-Étienne? <p style="margin-left: 20px;"><i>Son entraîneur et son père auront sûrement beaucoup à dire au sujet de cette partie désastreuse.</i></p> • Pourquoi penses-tu que l'auteur nous dit que le père de Martin jouait pour les Canadiens junior? <p style="margin-left: 20px;"><i>Peut-être veut-il dire que ses attentes sont également très élevées et qu'il oublie que les joueurs de l'équipe ont 9 ans et jouent pour l'équipe Novices C.</i></p> • D'après toi, qu'est-ce qu'une machine à rêves? <p style="margin-left: 20px;"><i>Les réponses varieront.</i></p>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si tu avais été à la place du petit garçon, serais-tu entré dans la Zamboni? <p style="margin-left: 20px;"><i>Les réponses varieront.</i></p> • Comment comparerais-tu les comportements du père du garçon, de l'entraîneur et de la mère de Jean-Philippe? <p style="margin-left: 20px;"><i>Les réponses varieront.</i></p>

Chapitre 5

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explique le fonctionnement de la machine à rêves. <i>C'est comme un petit cinéma avec seulement un fauteuil et un écran en avant. C'est comme si on voyait le rêve sur l'écran.</i> • Explique les idées principales du rêve du garçon. <i>Le garçon est invité à garder le but des Canadiens contre les Bruins de Boston. À cause des aimants spéciaux qui attirent les rondelles dans son gant, les Canadiens gagnent et l'entraîneur lui demande de continuer à jouer avec l'équipe pendant les éliminatoires. L'équipe gagne la Coupe Stanley.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi penses-tu qu'en revenant à la maison, le père était fâché contre les feux rouges et les automobilistes qui ne savaient pas conduire? <i>Le petit garçon a dit que son père l'attendait probablement dans le vestiaire pour le chicaner. L'équipe n'avait donc pas gagné la partie.</i> • Pourquoi penses-tu que le garçon dit que la machine à rêves fait du bien? <i>Les réponses varieront.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que la description du rêve te semble réelle? Pourquoi? <i>Les réponses varieront.</i>

Chapitre 6

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explique comment on sait que les <i>Éperviers</i> sont une équipe de hockey. <ul style="list-style-type: none"> • <i>D'après le contexte. Le garçon dit jouer <u>contre</u> eux.</i> • <i>Le nom commence par une majuscule, c'est donc un nom propre.</i> • Pourquoi est-ce que le petit garçon pense qu'il n'a pas été très bon lors du jeu contre les <i>Éperviers</i> de St-Justin? <i>C'est parce qu'il pensait tout le temps à la machine à rêves.</i> • Raconte le rêve du garçon. <i>Il est maintenant membre de l'équipe du Canada et il joue à Moscou dans un tournoi international. Il gagne tous les jeux et devient une vedette.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que le petit garçon veut dire par « C'est ça le problème avec les rêves. » (Page 54) <i>Les rêves ont toujours une fin et la réalité peut être difficile.</i> • Pourquoi est-ce que le petit garçon s'est-il couché de bonne heure? <i>On peut supposer que son père aurait été d'une humeur particulièrement mauvaise suite à l'accident.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que ferais-tu si tu étais à la place du petit garçon? Continuerais-tu de visiter la machine à rêves? Pourquoi ou pourquoi pas? <i>Les réponses varieront.</i>

Chapitre 7

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les trois sortes de rêve que fait le petit garçon lorsqu'il ne fait plus de rêves de hockey? <i>Il rêve qu'il visite les rois, les présidents et les premiers ministres pour qu'ils arrêtent de faire des guerres et pour qu'ils donnent de l'argent aux pays pauvres. Il rêve qu'il invente des moteurs qui fonctionnent avec de l'eau et qui ne font pas de pollution. Il rêve que sa mère est revenue avec son père.</i> • Pourquoi est-ce que le petit garçon dit qu'il ne veut plus retourner dans la machine à rêve? <i>C'est trop dur de revenir dans le monde normal.</i> • Que s'est-il passé dans le vestiaire? Pourquoi est-ce que le petit garçon n'était pas content? <i>Son entraîneur a dit que c'était partiellement de sa faute si l'équipe a perdu. Le petit garçon n'est pas content parce que l'entraîneur a dit cela devant tout le monde.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D'après toi, comment est-ce que rêver peut amener des solutions? <i>Les réponses varieront.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le petit garçon croit que la mauvaise humeur de son père est de sa faute. Es-tu d'accord? Pourquoi ou pourquoi pas? <i>Les réponses varieront.</i>

Chapitre 8

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est une autre utilité de la Zamboni? <i>C'est une machine à voyager dans le temps.</i> • Qu'est-ce que le garçon apprend de son père et de son entraîneur? <i>Ils n'ont jamais joué pour les Canadiens junior. En fait, son père n'était pas même pas un bon gardien de buts.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsqu'il peut voir les jeux des Canadiens juniors en 1971, le petit garçon dit ne pas voir le père de Martin et pense qu'il est peut-être blessé ce soir-là. Qu'en penses-tu? <i>Les réponses varieront. Peut-être ne faisait-il jamais partie de cette équipe.</i> • Pourquoi est-ce que le petit garçon dit qu'il est la machine à rêves de son père? <i>Les réponses varieront. Peut-être réalise-t-il que son père vit ses propres rêves par son entremise.</i> • Crois-tu que le conducteur de la Zamboni savait que le père du petit garçon n'avait jamais joué dans les Canadiens juniors. Pourquoi? <i>Les réponses varieront. Si le conducteur connaissait le grand-père du garçon, peut-être connaissait-il son père également lorsqu'il était plus jeune.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment est-ce qu'un garçon peut être une machine à rêves? <i>Les réponses varieront.</i>

Chapitre 9

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est la troisième utilité de la Zamboni? <i>C'est une machine à préparer du chocolat chaud.</i> • Pourquoi est-ce le conducteur de la Zamboni a inventé sa machine? <i>Depuis presque cinquante ans, il conduit sa Zamboni et a vu beaucoup de pères qui disaient avoir joué pour les Canadiens junior. Il pensait que la vérité rendrait les jeunes joueurs moins tristes.</i> • Pourquoi est-ce que le garçon doute du raisonnement du conducteur? <i>Il se demande à quoi sert de savoir la vérité et à quoi ça sert de rêver si on ne peut rien changer.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment se sent le petit garçon quand le conducteur de la Zamboni a fini de lui parler? <i>Si cela n'a rien changé, il n'a pas réglé son problème avec son père.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D'après toi, est-ce important de savoir que la Zamboni est aussi une machine à faire du chocolat chaud. Pourquoi crois-tu que l'auteur a inclus cette partie du chapitre? <i>Les réponses varieront.</i>

Chapitre 10

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les raisons pour lesquelles le petit garçon ne peut réaliser les rêves qu'il a décrit au chapitre 7? <i>Il n'a pas l'argent nécessaire à aller visiter tous les présidents, les rois et les premiers ministres. Il n'a pas l'argent pour acheter du métal ou l'équipement pour le travailler afin d'inventer des moteurs qui fonctionnent à l'eau.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D'après-toi, quelle est l'idée du petit garçon? <i>Les réponses varieront.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que fait l'auteur pour garder ton attention à la fin de ce chapitre? <i>Les réponses varieront. L'auteur mentionne un plan, un très bon plan...mais n'en dit pas plus long.</i> • Quels indices est-ce que l'auteur a offerts pour nous amener à émettre des hypothèses au sujet du plan des deux garçons? <i>Les réponses varieront. L'auteur donne tout de même des indices assez évidents à la p. 75 en disant que le garçon avait trouvé belle la mère de Jean-Philippe et qu'elle avait loué un film d'amour.</i>

Chapitre 11

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Quels est l'ordre des événements de cette journée de samedi?<ul style="list-style-type: none">• <i>Le garçon va chez Jean-Philippe après le jeu car ses parents ne pouvaient assister au jeu.</i>• <i>Le garçon reste à souper et ensuite joue à l'ordinateur avec Jean-Philippe jusqu'à ce que le père arrive..</i>• <i>Les garçons prétendent commencer une partie d'échecs.</i>• <i>Les deux parents parlent et le garçon convainc son père de rester jusqu'à la fin de la partie d'échec.</i>• <i>Les deux parents continuent de parler et le garçon et son père finissent par rester jusqu'à dix heures.</i>• <i>Sur le chemin du retour, le père du garçon a beaucoup de questions sur la mère de Jean-Philippe.</i>• Pourquoi est-ce que le jeu d'échecs était-il parfait pour le plan des garçons? <i>Les garçons doivent avoir l'air occupé et veulent entendre ce dont parlent leurs parents.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Pourquoi est-ce que les garçons écoutent la conversation de leurs parents? <i>Les réponses varieront. Ils veulent probablement savoir si leur plan fonctionne tel que prévu.</i>• Pourquoi est-ce que le père demande si son fils pourrait inviter Jean-Philippe la semaine prochaine? <i>Les réponses varieront. Il semblerait qu'il serait intéressé à revoir la mère de Jean-Philippe.</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Que penses-tu des liens que fait l'auteur entre les Chevaliers, le jeu d'échec et la stratégie des garçons? <i>Les réponses varieront. Les échecs sont un jeu de stratégie.</i>• Comment est-ce que l'illustrateur a décidé d'illustrer la stratégie des garçons? <i>En plaçant des joueurs de hockey comme pions sur l'échiquier. C'est probablement une référence au choix qu'a fait l'auteur de nommer l'équipe adverse les Chevaliers.</i>

Chapitre 12

<p>Littérale (Réflexions de base pour lire le texte)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Comment sais-tu que le plan des garçons a fonctionné? <i>Le père et le garçon ainsi que Jean-Philippe et sa mère voyagent maintenant ensemble aux jeux de hockey et s'assoient ensemble dans les gradins. Dans l'auto, ils parlent de hockey entre eux. Le garçon et Jean-Philippe pensent que leurs parents vont se marier.</i>
<p>Interprétative (Réflexions au-delà du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Pourquoi est-ce que le petit garçon et Jean-Philippe jouent mieux maintenant? <i>Les réponses varieront. Serait-ce qu'ils subissent moins de pression de la part de leurs parents?</i>• Pourquoi penses-tu que le petit garçon aimerait suivre des cours pour conduire une Zamboni? <i>Les réponses varieront. Voudrait-il aider d'autres enfants comme lui?</i>
<p>Critique (Réflexions au sujet du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Qu'est-ce que tu penses des rêves d'avenir du petit garçon? <i>Les réponses varieront.</i>• Comment le petit garçon a-t-il changé du début de l'histoire jusqu'à la fin? <i>Les réponses varieront.</i>• D'après toi, pourquoi l'auteur a-t-il décidé cette histoire? <i>Les réponses varieront.</i>

Le journal personnel - Échelle d'appréciation

	1	2	3	4
Idées	<ul style="list-style-type: none"> Les idées sont incomplètes et ne donnent aucun détails. 	<ul style="list-style-type: none"> Les idées sont raisonnablement claires mais offrent peu de détails 	<ul style="list-style-type: none"> Les idées sont claires et pertinentes. Les détails fournis aident le lecteur à expliquer l'état d'esprit de l'auteur. 	<ul style="list-style-type: none"> Beaucoup de détails viennent supporter les idées de l'auteur. La production écrite montre une très bonne compréhension des sentiments ressentis.
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> L'auteur n'a pas organisé son texte selon le plan suggéré. 	<ul style="list-style-type: none"> Le texte fait preuve d'une certaine organisation mais quelques éléments sont manquants 	<ul style="list-style-type: none"> Tous les éléments demandés sont présents dans le texte. 	<ul style="list-style-type: none"> Tous les éléments demandés sont très clairement identifiables dans le texte.
Voix	<ul style="list-style-type: none"> Le texte ne transmet aucune émotion 	<ul style="list-style-type: none"> Le texte fait preuve de quelques tentatives à transmettre certaines émotions. 	<ul style="list-style-type: none"> La voix est distincte et évoque beaucoup d'énergie tout en laissant paraître les sentiments de l'auteur. 	<ul style="list-style-type: none"> Le texte est captivant, plein d'émotion et met en évidence les sentiments de l'auteur.
Conventions	<ul style="list-style-type: none"> L'auteur a une faible maîtrise des conventions 	<ul style="list-style-type: none"> L'auteur a une certaine maîtrise des conventions. 	<ul style="list-style-type: none"> L'auteur a une bonne maîtrise des conventions. 	<ul style="list-style-type: none"> L'auteur a une excellente maîtrise des conventions.

Vue d'ensemble de l'unité (5^e année)

Unité 3 : Contes et légendes

Contexte

L'unité 3 du programme de 5^e année est une étude du conte et de la légende. Vu qu'une unité leur est consacrée au programme de 4^e année, il est important de ne pas inclure les contes traditionnels (contes merveilleux et contes d'animaux tels La Belle au Bois Dormant, Cendrillon, Les trois petits cochons, etc.) mais de se concentrer plutôt sur les contes d'autres pays ou encore les légendes qui cherchent souvent à expliquer un phénomène naturel.

Tout au long de cette unité, l'élève aura la chance d'approfondir sa compréhension du schéma de récit en cinq temps ainsi que de lire plusieurs contes et légendes. Finalement, l'élève rédigera son propre conte ou sa légende en appliquant les concepts appris lors de sa lecture.

L'unité 3 devrait être complétée en 6 semaines.

Étapes

3.1 Qu'est-ce qu'un conte? Qu'est-ce qu'une légende?

3.2 Lire, lire et lire des contes et des légendes

3.3 Rédaction d'un conte ou d'une légende

Textes et Ressources

- Complices plus, 1^{re} année du 2^e cycle
- Multitextes Ardoise, volume 2
- Textes variés (disponibles au PLMDC)
 - Le monstre poilu
 - Le retour du monstre poilu
 - La princesse finemouche
 - Rarafa, un conte populaire africain
 - Le trésor de l'enfance
 - Contes de tous les pays
 - La légende du corbeau
 - Comment l'ours blanc perdit sa queue
 - Turlututu, rien ne va plus
 - Petit ruisseau et le don des animaux
 - Histoires à la courte paille
 - Contes traditionnels du Canada
 - Recueil de lecture 4^e, 5^e et 6^e année
- Ma trousse d'écriture 3
- Feuilles reproductibles et annexes

Appréciation de rendement et évaluation

- Schéma de récit en cinq temps
- Élaboration d'un plan de rédaction
- Rédaction d'un conte ou d'une légende
 - Voir Ma trousse d'écriture 3 pour les échelles d'appréciation s'appliquant à chaque trait

3.1 Qu'est-ce qu'un conte? Qu'est-ce qu'une légende?

Dans cette section, l'élève étudie les caractéristiques de ces deux genres littéraires.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • survoler le texte • utiliser ce qui est connu du texte et de sa propre expérience pour prédire et rejeter ou confirmer ses prédictions • examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur <ul style="list-style-type: none"> • la structure du texte • les six traits d'écriture 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves ce qu'est un conte? Présenter quelques caractéristiques des contes et des légendes (Voir Annexe 3A). Inviter quelques exemples les plus connus. Les élèves mentionneront peut-être quelques contes étudiés en 4^e année; peut-être quelques uns connaîtront une légende populaire de l'Île-du-Prince-Édouard qui raconte l'existence d'un bateau enflammé qui navigue les eaux du détroit de Northumberland. Est-ce que cette légende expliquerait le phénomène du feu de St-Elme? • Expliquer les composantes du conte et de la légende <ul style="list-style-type: none"> • Les personnages • Les lieux • La présence d'éléments de magie ou de phénomènes naturels • Le problème • La solution <p>Revoir la stratégie <i>Faire des prédictions en utilisant ses connaissances antérieures</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer que même avant la lecture, connaître les composantes d'une légende nous aide à prévoir ce que l'on va retrouver dans le texte. On peut aussi utiliser le titre et les illustrations ainsi que faire un survol rapide du texte pour se faire une idée. <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser le texte <i>Sinabouda Lily</i> (<u>Ardoise Multitextes Volume 2</u>, p.57) et faire une réflexion à haute voix : <i>En regardant le titre et les illustrations, en sachant ce que je sais sur les contes, je peux faire</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation du travail des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Annexe 3A <i>Le conte et la légende</i> • <u>Ardoise Multitextes</u> <u>Vol. 2</u>, <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinabouda Lily</i> page 57 • <i>La lune et sa mère</i> page 53 • F.R. 3.1 <i>Les composantes du conte et de la légende</i>

3.1 Qu'est-ce qu'un conte? Qu'est-ce qu'une légende? (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p><i>quelques prédictions. Cela semble se passer dans un pays chaud (peut-être en Afrique) et je crois que c'est l'histoire d'une petite fille. Je pense qu'elle s'appelle Sinabouda Lily et qu'elle se balance avec une sorte de liane. Je crois qu'il y a une méchante femme qui tente de l'attraper mais l'histoire semble bien finir. Comme c'est un conte, il y aura sûrement de la magie pour aider la petite fille à vaincre la méchante femme.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • En situation de lecture partagée, lire le texte et confirmer ou rejeter les prédictions. • Projeter l'acétate de la F.R. 3.1 <i>Les composantes du conte et de la légende</i> et compléter la feuille reproductible. <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduire la légende <i>La lune et sa mère</i> (<u>Multitextes Volume 2</u>, p. 53). • Amener les élèves à faire des prédictions, à lire le texte, à confirmer leurs prédictions et à compléter la F.R. 3.1. • Lors de la section 3.2, continuer à encourager l'utilisation de la stratégie avec la lecture d'autres contes en situation de pratique autonome. <p>Pratique autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves continuent leur pratique dans le contexte de l'atelier de lecture (Voir section 3.2). 		

3.2 Lire, lire et lire des contes et des légendes

Dans le contexte de l'atelier de lecture, au cours de plusieurs jours, les élèves lisent de nombreux contes et légendes parmi le matériel suggéré. En analysant les caractéristiques des contes et des légendes et en appliquant leur connaissance du schéma du récit lors de leur lecture de contes et légendes, les élèves se préparent à en rédiger.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser ce qui est connu du texte et de sa propre expérience pour prédire et rejeter ou confirmer ses prédictions • examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur <ul style="list-style-type: none"> • la structure du texte • les six traits d'écriture • démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes à son niveau scolaire de plusieurs moyens (rappels, résumés, discussions, etc.) • identifier quelques textes simples d'après leurs caractéristiques • ensemble des r.a.s. des sections 8.1 et 8.2 <p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'exprimer en créant des phrases à l'aide du vocabulaire et des structures de phrases apprises en classe • ensemble des r.a.s. de la section 5.2 	<p>Au préalable</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revoir le schéma du récit en cinq temps (Voir <u>Grammaire Jeunesse 3^e cycle du primaire</u>). <p>Appliquer les questions suggérées à un conte ou à une légende lu (lue) en classe lors de la section précédente. Amener les élèves à comprendre, qu'en se faisant, ils réussissent à produire un résumé de l'histoire qui est bien ordonné.</p> <p>Atelier de lecture</p> <p><i>Mini-leçons</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Préparer des mini-leçons selon les besoins des élèves. Ces mini-leçons mettent en évidence certaines stratégies de lecture, d'écriture et de réflexion et offre un cadre de référence pour l'activité de lecture qui suit. Ainsi, dans le cadre de l'atelier de lecture et suite à une mini-leçon sur le sujet, les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> • pratiquer certaines stratégies de lecture; • reconnaître et ressortir des exemples des traits d'écriture (choix de mots, fluidité des phrases, etc.); • analyser le comportement des personnage; • analyser la structure du texte, etc. <p><i>Lecture</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves travaillent en situation de lecture indépendante pendant que l'enseignant travaille avec des groupes de lecture guidée et / ou se trouve en entretien individuel avec des élèves. 		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Grammaire Jeunesse 3^e cycle du primaire</u>, p.161 <p>Textes variés</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Le monstre poilu</u> • <u>Le retour du monstre poilu</u> • <u>La princesse finemouche</u> • <u>Rarafa, un conte populaire africain</u> • <u>Le trésor de l'enfance</u> • <u>Contes de tous les pays</u> • <u>La légende du corbeau</u> • <u>Comment l'ours blanc perdit sa queue</u> • <u>Turlututu, rien ne va plus</u> • <u>Petit ruisseau et le don des animaux</u> • <u>Histoires à la courte paille</u> • <u>Contes traditionnels du Canada</u>

3.2 Lire, lire et lire des contes et des légendes (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale (suite)</p> <ul style="list-style-type: none">ensemble des r.a.s de la section 6.1	<ul style="list-style-type: none">Lors de la lecture, les élèves peuvent annoter leur texte en relation avec le point d'enseignement de la mini-leçon et réagir à leur lecture par le biais d'une activité d'écriture. <p><i>Mise en commun</i></p> <ul style="list-style-type: none">À la fin de la période d'atelier de lecture, rassembler les élèves et en inviter quelques uns à partager leurs réflexions du texte qu'ils ont lu ou rendre compte de leur expérience à partir du point d'enseignement présenté.		

3.3 Rédaction d'un conte ou d'une légende

Dans le contexte de l'atelier d'écriture, l'élève crée un conte ou une légende.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un récit présentant les composantes du schéma du récit : situation de départ, élément déclencheur, problème et péripéties, dénouement et situation finale • rédiger un texte dans lequel chaque paragraphe présente un idée principale, soutenue par des idées secondaires • ensemble des r.a.s. de la section 9.3 (en fonction de ce qui a été enseigné à date dans le programme de 5^e année) • ensemble des r.a.s. des sections 10.1 à 10.5 	<p>Au préalable</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer la procédure pour planifier la rédaction d'un texte et revoir le schéma du récit (Voir <u>Grammaire Jeunesse 3^e cycle du primaire</u>). • Afin de faciliter le développement des idées, amener les élèves à improviser des histoires orales. Deux options sont disponibles : <ul style="list-style-type: none"> • développer avec la classe un tableau à trois colonnes qui comporte une dizaine d'éléments dans chacune des trois catégories : les personnages, les lieux, le problème (Voir Annexe 3B à titre d'exemple). Grouper les élèves en dyades et leur demander d'inventer une histoire selon un élément de chacune des colonnes pour ensuite trouver une solution plausible au problème ainsi qu'une situation finale logique. • Le chapitre 18 de <u>Complices plus</u> offre également un schéma pour l'organisation du texte ainsi qu'une activité visant à inventer un scénario de récit (Voir p. 62 à 64). <p>Étapes du projet d'écriture</p> <p>Pré-écriture (Traits d'écriture travaillés : Les idées et l'organisation du texte)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remue-méninges : les composantes d'un conte / d'une légende <ul style="list-style-type: none"> • Amener l'élève à choisir le genre de texte il écrira (un conte ou une légende). Revoir les caractéristiques de chaque genre au besoin (Annexe 3A) 	<ul style="list-style-type: none"> • Voir <u>Ma trousse d'écriture 3</u> pour les échelles d'appréciation s'appliquant à chaque trait 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Grammaire Jeunesse 3^e cycle du primaire</u>, page 160 à 162 • Annexe 3B <i>Exemple d'un tableau à trois colonnes pour la création d'histoires</i> • F.R. 6.3 <i>Mes idées pour mon conte ou ma légende</i>

3.3 Rédaction d'un conte ou d'une légende (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<ul style="list-style-type: none"> • En se référant au schéma du récit en cinq temps (<u>Grammaire Jeunesse 3^e cycle du primaire</u>, page p.161) amener les élèves à noter leurs idées à l'aide d'une représentation graphique. (Voir F.R. 3.3 <i>Mes idées pour mon conte ou ma légende</i>) <p>Rédaction (Traits d'écriture travaillés : le choix de mots, la voix, la fluidité des phrases)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amener les élèves à tenir compte du schéma qu'ils ont établi pour développer une ébauche de leur texte. • Travailler la notion de paragraphe. Voir l'exemple d'un récit en cinq temps, (<u>Grammaire Jeunesse 3^e cycle du primaire</u>, page 162) <p>Révision (Traits d'écriture repensés : le choix de mots, la voix, la fluidité des phrases)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amener les élèves à vérifier <ul style="list-style-type: none"> • que leur intention de communication est respectée; • les structures de phrase; • la cohésion et la cohérence; • la chronologie des événements; • le choix de mots; • la pertinence des détails. 		

3.3 Rédaction d'un conte ou d'une légende (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Correction (Trait d'écriture travaillé : les conventions)</p> <ul style="list-style-type: none">• Fournir une grille de vérification selon les notions apprises en classe à date. <p>La publication (Trait d'écriture travaillé : la présentation)</p> <ul style="list-style-type: none">• Décider d'un format de présentation.		

Les composantes du conte et de la légende

Nom : _____

The diagram is a large rectangular frame containing several smaller boxes and shapes for labeling story components:

- Titre**: A rectangular box at the top left.
- Auteur**: A rectangular box at the top right.
- Personnages**: A circular shape on the left side.
- Éléments de magie ou phénomènes naturels**: A trapezoidal shape in the center.
- Lieux**: A circular shape on the right side.
- Problème**: A rectangular box at the bottom left.
- Solution**: A rectangular box at the bottom right, connected to the 'Problème' box by a small bridge-like structure.

Mes idées pour mon conte ou ma légende

Nom : _____

Date : _____

Péripéties
 Problème : _____

 Que fait le personnage principal pour résoudre le problème? _____

Élément de magie ou phénomène naturel :

Élément déclencheur : _____

Dénouement : _____

Situation de départ
 Qui : _____

 Où : _____
 Quand : _____

Situation finale :

Le conte et la légende

Plusieurs éléments sont communs au conte et à la légende et diverses interprétations viennent expliquer les différences entre ces deux genres littéraires. Pour les fins pédagogiques suggérées au sein de cette unité d'études en 5^e année, nous nous tournons vers l'ouvrage Les textes littéraires à l'école par Jocelyne Giasson pour des définitions et des caractéristiques propres au conte et à la légende.

Le conte	La légende
<ul style="list-style-type: none"> • Récit de fiction généralement assez bref qui relate au passé les péripéties vécues par un personnage. • L'impression est donnée que l'histoire se situe dans un autre temps (« Il était une fois...»), un autre lieu, un autre monde que l'on accepte comme tel sans besoin de justification. • Dans un conte, tout est possible, les objets peuvent être magiques. Le merveilleux s'ajoute au réel. • Beaucoup de contes proposent une morale. 	<ul style="list-style-type: none"> • La légende se situe dans un lieu et un temps déterminé. • La légende a souvent comme objectif de tenter d'expliquer l'origine d'un phénomène. • La légende peut également tirer son origine des faits et gestes d'un personnage historique mais les exagérer. • Il existe des légendes de tous les pays et de toutes les époques.

Adapté de : Les textes littéraires à l'école, par Jocelyne Giasson. gaëtan morin éditeur ltée, 2000

Exemple d'un tableau à trois colonnes pour la création d'histoires

Personnages	Lieux	Problème
<ul style="list-style-type: none"> • Un pompier • Un dinosaure • Une astronaute • Un docteur • Une dompteuse de lions • Un clown • Un caméléon • Une artiste • Un lion • Une chanteuse d'opéra • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une cuisine • L'école • Une forêt • Une plage • Une maison abandonnée • Un igloo • Un hôpital • L'espace • La lune • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un incendie • Un accident d'auto • Une odeur nauséabonde • Un mal de pieds • Une tempête de neige • Une crevaision • Une chicane • etc.

Vue d'ensemble de l'unité (5^e année)

Unité 4 : Le texte biographique

Contexte

L'unité 4 du programme de 5^e année est une étude de textes biographiques. De par ce fait, il est souhaitable de combiner cette unité avec le module de sciences humaines *Les grands personnages*. Les buts de l'unité 4 sont :

- d'explorer les éléments visuels propres à un texte informatif (dans ce cas, les textes biographiques);
- d'écrire une courte biographie d'un personnage de son choix.

Conséquemment, la lecture de textes se fera principalement dans le cadre d'une recherche d'information. L'enseignement ciblera donc la prise de notes durant l'exercice de lecture ainsi que le développement et l'organisation des idées lors de la rédaction d'un texte biographique. Afin d'arriver à un texte intéressant, l'élève appliquera également ses connaissances des autres traits d'écriture.

Tout au long de cette unité, l'enseignant voudra peut-être faire la lecture à haute voix de la biographie romancée Houdini, par Hélène Vaillancourt. Ce texte a été distribué dans les classes de 5^e année de la province à raison d'une copie par classe.

L'unité 4 devrait être complétée en 8 semaines.

Étapes

- 4.1 Naviguer parmi les éléments visuels d'un texte informatif
- 4.2 Qu'est-ce qu'une biographie?
- 4.3 Élaboration du projet
 - 4.3.1 Première étape : Choix du sujet et processus de recherche
 - 4.3.2 Deuxième étape : Le questionnement comme point de départ dans la réalisation du projet
 - 4.3.3 Troisième étape : La documentation et la prise de note
 - 4.3.4 Quatrième étape : La rédaction

Textes et Ressources

- Complices plus, 1^{re} année du 2^e cycle
- Robert Lambert Espion, Grand Vent 3 (6 copies)
- Collection Enquête : Des figures de proue (6 copies)
- Collection Enquête : Des personnages célèbres (6 copies)
- Collection Biographies (Héros de chez-nous, Inventeurs de chez-nous, Vedettes de chez-nous, Pionniers de chez-nous - 4 copies de chaque titre)
- Biographies canadiennes, série violet (ensemble de 9 livrets)
- Houdini
- Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française - 4^e à 6^e année
- Ma trousse d'écriture 3
- Collection Mosaïque (Matériel de Sciences humaines) : Les héros et Explorations
- Collection Coup d'oeil (Matériel de Sciences humaines)
- Feuilles reproductibles et annexes

Appréciation de rendement et évaluation

- Compréhension des éléments visuels dans un texte informatif
- Rédaction d'un texte biographique en 5 parties

4.1 Naviguer parmi les éléments visuels d'un texte informatif

L'élève prend conscience qu'un texte informatif contient plusieurs éléments visuels qui sont riches en information et qui ne doivent pas être négligés.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître les caractéristiques propres à divers genres littéraires chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte afin de le comprendre (sources d'information, illustrations, graphiques, titres et sous-titres etc.) 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer la stratégie qui consiste à survoler un texte afin de découvrir le sujet d'un texte, de choisir un texte qui répond à ses besoins et / ou de trouver une information rapidement. (Voir <u>Complices plus</u>, pages 8 et 9). Expliquer que le sens d'un texte ne se retrouve pas uniquement dans ses paragraphes. Au delà des titres et des sous-titres, les livres informatifs, les magazines etc. contiennent plusieurs autres <i>éléments visuels</i> qui offrent des points d'entrée dans le texte et en facilitent la compréhension. <p>Note : Le but est de sensibiliser l'élève à la présence des éléments graphiques dans un texte afin de mieux comprendre celui-ci et non d'en faire un enseignement systématique. On veut outiller l'élève à pouvoir s'en servir dans la lecture d'un texte.</p> <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> À l'aide d'un texte tel <u>À la rescousse des ressources! Des gros rots qui réchauffent</u>, faire ressortir le plus d'éléments visuels possibles (Voir Annexe 4A). Discuter de chaque élément en le nommant, en expliquant sa fonction et démontrant comment il peut faciliter la compréhension du texte. Anticiper le contenu de certaines sections du texte selon les sous-titres. Continuer de modeler l'exploitation de ces éléments visuels tout au long de l'unité. Faire les liens avec d'autres textes informatifs (textes de sciences, sciences humaines, etc.) où ces éléments visuels sont présents. 		<ul style="list-style-type: none"> <u>Complices plus</u>, pages 8 et 9). Acétate du texte <u>À la rescousse des ressources! Des gros rots qui réchauffent</u>, (Texte 13 de la <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française - 4^e à 6^e année</u> (La boîte noire) <p>Note : Cette trousse contient des acétates de plusieurs autres textes informatifs riches en éléments visuels.</p> <ul style="list-style-type: none"> Annexe 4A <i>Les éléments visuels d'un texte</i>

4.1 Naviguer parmi les éléments visuels d'un texte informatif (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l'utilisation de la F.R. 4.1 <i>Tableau des éléments visuels</i> pour noter la présence de certains éléments visuels dans un texte. • Diviser la classe en petits groupes de 3 ou 4 élèves. • Distribuer à chaque groupe un texte informatif de la <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française - 4^e à 6^e année</u> (La boîte noire) (Ex. : Texte 11 : <u>Planter des arbres...et vite!</u>) et amener les élèves à compléter la feuille reproductible. <p>Pratique autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves, individuellement ou en petits groupes, à chercher des éléments visuels dans divers textes mis à leur disposition. • Inviter les élèves à noter les éléments visuels retrouvés (F.R. 4.1 <i>Tableau des éléments visuels</i>). <p>Lecture guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pendant la pratique autonome, travailler avec des petits groupes d'élèves. À l'aide de textes à leur niveau, renforcer l'utilisation de la stratégie enseignée. 	<ul style="list-style-type: none"> • F.R. 4.1 <i>Tableau des éléments visuels</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française - 4^e à 6^e année</u> (La boîte noire) <p>Texte 11 : <u>Planter des arbres...et vite!</u>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variété de textes informatifs <ul style="list-style-type: none"> • Voir <i>Textes et Ressources</i> à la page de vue d'ensemble de l'unité 4 • Images Doc • F.R. 4.1 <i>Tableau des éléments visuels</i>

4.2 Qu'est-ce qu'une biographie?

L'élève se familiarise avec ce genre littéraire, prend conscience de deux types de questions et explore le processus de recherche.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> formuler les questions à explorer dans le cadre d'un projet de recherche 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer que la biographie est un type de texte informatif. Expliquer ce qu'est une biographie et amener les élèves à formuler des questions auxquelles une biographie peut répondre. Ex. : <i>Où et quand la personne a-t-elle vécu? Pourquoi cette personne est-elle importante? Quelles qualités possède (possédait) cette personne?</i> Noter ces questions sur des noto-collants et les arranger afin d'en dresser une liste. (Cette liste sera utilisée à la section suivante.) <p>Deux types de question</p> <ul style="list-style-type: none"> Parmi les questions qui ont été proposées, amener les élèves à les classer selon deux types : <ul style="list-style-type: none"> celles dont les réponses sont factuelles et qui ne sont pas sujettes à la discussion. Ex. : <i>Quand est né Terry Fox?</i> celles qui permettent une exploration plus profonde du sujet et qui entraînent souvent d'autres questions. Ex. : <i>Pourquoi se souvient-on de Terry Fox?... Pourquoi a-t-il décidé de courir son Marathon de l'espoir?...</i> Ré-arranger les noto-collants selon les deux types de question. Animer une discussion sur ce qui rend un texte biographique plus intéressant : <ul style="list-style-type: none"> Est-ce qu'une biographie devrait être seulement une liste de faits concernant une personne? Quel type de questions permettrait à un auteur d'écrire une biographie intéressante? 	<ul style="list-style-type: none"> Observer l'intérêt et la participation des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> noto-collants

4.3 Élaboration du projet

4.3.1 Première étape : Choix de sujet et processus de recherche

L'élève élabore son projet de recherche. Lors de cette première étape, il choisit un sujet, se familiarise avec le processus de recherche et se monte un cahier de recherche.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Présentation du projet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer que le projet final de cette unité sera la rédaction d'un texte biographique. La structure proposée pour le projet est : <ul style="list-style-type: none"> • Une introduction du sujet • Qui est cette personne? • Qu'a fait cette personne? • Une ligne de temps • Une conclusion • Une bibliographie <p>Choix du sujet</p> <p>Les considérations suivantes sont à noter :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encourager les élèves à choisir un sujet motivant qui les intrigue et qui les intéresse; • L'élève devra vérifier s'il existe suffisamment d'information pertinente disponible pour mener la recherche à bien; • Si cette recherche est dans le cadre de la Foire du patrimoine, il devrait y avoir lien avec le contexte canadien. <p>Processus de recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rassurer les élèves quant à la réalisation du projet en expliquant que l'enseignant les guidera à travers chaque étape : <ul style="list-style-type: none"> • le choix du sujet et le questionnement (qui a déjà été entrepris à la section précédente et qui constitue le point de départ du projet); • la documentation et la prise de note; • la rédaction; • la présentation (sous forme de rapport de recherche, de projet sur présentoir, etc. selon la préférence de l'enseignant). 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer l'intérêt et la participation des élèves 	

4.3 Élaboration du projet

4.3.1 Première étape : Choix de sujet et processus de recherche (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Dossier de recherche</p> <ul style="list-style-type: none">• Expliquer qu'en plus d'apprendre sur le sujet choisi, le projet de recherche donnera aussi occasion d'apprendre à bien organiser sa démarche afin de se faciliter la tâche. L'élève se montera un dossier de recherche qui lui permettra de ranger les informations recueillies dans un même endroit et ainsi de mieux s'organiser. <p>Le dossier de recherche peut prendre plusieurs formes :</p> <ul style="list-style-type: none">• Une chemise à dossiers;• Un cartable à anneaux;• Une grande enveloppe;• Un cahier dans lequel les informations recueillies sont notées et où tout autre matériel accumulé est collé (le cahier de recherche). <p>Note : Tout au long de la procédure de l'élaboration du projet expliquée ci-bas, il y aura référence à cette dernière forme d'organisation : le cahier de recherche.</p> <p>Échéancier</p> <ul style="list-style-type: none">• Déterminer un échéancier raisonnable pour chaque étape du processus et amener l'élève à copier les dates à la F.R. 4.3.1 et à coller celle-ci à la première page de son cahier de recherche.		<ul style="list-style-type: none">• F.R. 4.3.1 <i>Mon échéancier</i>

4.3 L'élaboration du projet

4.3.2 Deuxième étape : Le questionnement comme point de départ dans la réalisation du projet

À l'aide de questions bien précises, l'élève cible sa recherche.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> formuler les questions à explorer dans le cadre d'un projet de recherche 	<p>Le questionnement</p> <p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer que la recherche d'information se fait beaucoup plus facilement lorsque l'on a établi une intention de lecture. Ainsi, lorsque nous avons des questions en tête avant de commencer une recherche, nous sommes plus en mesure de mieux cibler notre lecture. Expliquer que l'élève n'a pas à re-formuler de nouvelles questions pour orienter sa recherche. L'exercice de questionnement de la section 4.2 lui a permis de distinguer deux types de questions : les questions factuelles et les questions de réflexion. En fonction de la structure du projet suggérée à la section précédente, l'élève pourra se servir de ces mêmes questions mais les re-classifiera selon si leurs réponses offrent de l'information personnelle concernant cette personne (le qui), de l'information concernant ses accomplissements (le quoi) ou de l'information relative à la ligne de temps. Dresser un tableau à trois colonnes (Qui-Quoi-Ligne de temps) et amener les élèves à re-positionner les noto-collants de la section 4.2 selon cette nouvelle reclassification. Ajouter deux colonnes au tableau et discuter de l'introduction et de la conclusion du projet. Quelles questions seraient utiles? (Voir Annexe 4B pour un exemple de reclassification suite à un questionnement). 	<ul style="list-style-type: none"> Observer l'intérêt et la participation des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> Annexe 4B <i>Exemple de classification à partir d'un questionnement</i>

4.3 L'élaboration du projet

4.3.2 Deuxième étape : Le questionnement comme point de départ dans la réalisation du projet (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> prendre note de ses sources d'information 	<p>Cahier de recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> Demander à l'élève de transcrire les questions dans son cahier de recherche. Ce sont les questions auxquelles il répondra lors de la prochaine étape du projet. Afin de se donner suffisamment d'espace pour prendre des notes relatives à chaque question, l'élève devrait noter ses questions à raison d'une par page, laissant le reste de la page libre pour la prise de notes. Afin de pouvoir faire le modelage suggéré aux sections à venir, transcrire les questions sur papier mural. Tel que demandé aux élèves, s'assurer de copier une question par page afin de se donner l'espace nécessaire à la prise de notes. <p>Noter ses sources</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer que les sources d'information doivent être notées afin d'apparaître en bibliographie lors de la rédaction du projet. Démontrer comment un trait vertical à chaque page du cahier créera une colonne où l'élève pourra noter les sources de son information afin d'y revenir facilement au besoin. Distribuer la F.R. 4.3.2 et démontrer comment y noter toutes les informations nécessaires en bibliographie. Demander aux élèves de coller cette feuille dans leur cahier de recherche afin de s'y référer au besoin. 	<ul style="list-style-type: none"> Observer l'intérêt et la participation des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> papier mural F.R. 4.3.2 <i>Prendre note de ses sources</i>

4.3 L'élaboration du projet

4.3.3 Troisième étape : La documentation et la prise de note

L'élève identifie du matériel de référence, recueille de l'information et prend des notes.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none">prendre des notes à partir des questions formulées	<p>Trouver sa documentation</p> <p>La prochaine étape du projet de recherche consiste à la sélection de matériel de référence, à la lecture et à la cueillette d'information. C'est une étape cruciale qui consiste à s'informer sur le sujet et à prendre notes des informations trouvées ainsi que des sources utilisées.</p> <p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none">Expliquer les différentes sources d'information qui sont à la disponibilité des élèves : livres de classe, bibliothèque de l'école, encyclopédies, Internet, etc.Bibliothèque<ul style="list-style-type: none">Prévoir une visite à la bibliothèque de l'école. Si nécessaire, revoir le système de classification, où trouver les diverses ressources etc.Revenir sur les éléments organisationnels qui faciliteront la recherche d'information : table des matières, index, titres et sous-titres, etc. (Voir Annexe 4A <i>Les éléments visuels d'un texte.</i>)Internet<ul style="list-style-type: none">Revoir comment utiliser un moteur de recherche.Expliquer comment sauvegarder un site intéressant dans la section <i>Favoris</i>.	<ul style="list-style-type: none">Observer l'intérêt et la participation des élèves	<ul style="list-style-type: none">Annexe 4A <i>Les éléments visuels d'un texte</i>

4.3 L'élaboration du projet

4.3.3 Troisième étape : La documentation et la prise de note (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>La prise de notes Avant que l'élève entreprenne la lecture du matériel qu'il s'est procuré, il lui faut un modelage adéquat afin de prendre conscience de comment effectuer la prise de notes de façon efficace.</p> <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer que pour fins de modelage, Terry Fox sera le sujet de biographie. • Revenir sur les questions de la section précédente notées sur papier mural. • Faire une lecture partagée de <i>Terry Fox (1958-1981)</i> <u>Les héros</u> (page 23). • Lire une première fois pour obtenir une impression générale. Y a-t-il des informations pertinentes aux questions que l'on se pose? • Relire pour identifier ces informations qui se rapportent à une ou l'autre des questions. • Démontrer comment il est parfois nécessaire de faire des inférences afin de comprendre la motivation du sujet, de comprendre ce qui est sous-entendu, d'arriver à une opinion, etc. • Démontrer comment noter les informations : <ul style="list-style-type: none"> • pour chaque information, utiliser un tiret ou une puce en début de ligne; • éviter les phrases complètes, écrire seulement les mots importants; • utiliser les abréviations; • noter la source de l'information dans la colonne à cette fin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer l'intérêt et la participation des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Collection Mosaique <u>Les héros</u>, p. 23 • Questions notées sur le papier mural à la section 4.3.2

4.3 L'élaboration du projet

4.3.3 Troisième étape : La documentation et la prise de note (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none">• Diviser la classe en petits groupe. Distribuer <u>Des figures de proue</u> ainsi que des noto-collants.• Demander aux élèves de lire les pages 18 à 20 et de prendre des notes pour chacune des sections<ul style="list-style-type: none">• Qui était Terry Fox? (P. 18-19);• Qu'a fait Terry Fox? (P. 20).• Circuler parmi les groupes pour offrir l'aide nécessaire. <p>Retour et partage</p> <ul style="list-style-type: none">• En situation de grand groupe, inviter les élèves à partager les informations qu'ils ont trouvées et à ajouter leurs noto-collants sur les feuilles de papier mural utilisées pour le modelage.• Noter la source d'information dans la colonne à cette fin.• Souligner comment la consultation de sources supplémentaires peut enrichir ses notes. <p>Pratique autonome</p> <ul style="list-style-type: none">• Inviter les élèves à lire la documentation qu'ils se sont procurée et à prendre des notes dans leur cahier de recherche.• Au besoin, travailler avec un groupe d'élèves qui ont besoin de pratique supplémentaire avec la lecture et la prise de notes.	<ul style="list-style-type: none">• Observer et prendre des notes quant au travail individuel et de petit groupe	<ul style="list-style-type: none">• <u>Des figures de proue</u>• noto-collants

4.3 L'élaboration du projet

4.3.4 Quatrième étape : La rédaction

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none">• utiliser plusieurs stratégies pour organiser les idées• rédiger un court texte dans lequel il annonce le sujet traité et développe les aspects à traiter• rédiger un texte dans lequel chaque paragraphe présente une idée principale, soutenue par des idées secondaires	<p>Au préalable</p> <ul style="list-style-type: none">• Enseigner (ou revoir) les notions du passé composé et de l'imparfait. <p>Mise en situation</p> <p>Lorsque l'élève a consulté ses sources et a pris les notes pertinentes à ses questions, il peut commencer à suivre le processus d'écriture afin d'agencer ces informations et de façonner son texte biographique :</p> <p>La planification</p> <p><i>Modelage</i></p> <ul style="list-style-type: none">• À partir des notes prises sur Terry Fox dans la section <i>Qui est cette personne</i>, effectuer un modelage pour montrer aux élèves comment regrouper et organiser les idées (ex. : un paragraphe peut traiter des dates de naissance / décès, des origines / de la famille alors qu'un second paragraphe parlera des traits de caractère, des caractéristiques physiques etc.).• Noter l'organisation de ses idées dans un organisateur graphique. <p><i>Pratique guidée</i></p> <ul style="list-style-type: none">• À partir des notes qu'ils se sont faites, guider les élèves à ordonner leurs idées dans un organisateur graphique.		

4.3 L'élaboration du projet

4.3.4 Quatrième étape : La rédaction (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none">• Ensemble des ras de la section 10.2	<p>Rédaction d'une première ébauche</p> <p><i>Modelage</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Expliquer comment chaque idée (ou un groupe d'idées) peut faire l'objet d'un paragraphe.• Sur acétate ou sur papier mural, rédiger un bref brouillon sur <i>Qui était Terry Fox?</i> Penser tout haut en se référant à l'organisateur graphique et aux notes prises lors de l'étape 4.3.3. En prévision de l'étape de révision qui suit, il convient ici de rédiger de façon assez rudimentaire afin de pouvoir modeler l'apport de changements lors de l'étape de révision. Il convient aussi de modeler comme il est important d'écrire à double interligne afin de se laisser l'espace nécessaire à la révision. <p><i>Pratique guidée</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Amener les élèves à rédiger leur première ébauche de la section <i>Qui est...?</i>• Circuler et offrir le feed-back et l'aide nécessaire selon les besoins.• Inviter les élèves à partager leur première ébauche avec un partenaire. Chaque partenaire cite un ou deux points qu'il a apprécié lors de la lecture de l'ébauche et offre une suggestion d'une précision supplémentaire qu'il aimerait voir.		

4.3 L'élaboration du projet

4.3.4 Quatrième étape : La rédaction (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none">• Ensemble des ras de la section 10.3	<p>La révision</p> <p><i>Modelage</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Projeter l'acétate (ou afficher le papier mural) du brouillon <i>Qui était Terry Fox</i> esquissé à l'étape précédente.• Relire le brouillon à haute voix. Apporter au brouillon les changements qui s'imposent et expliquer ceux-ci. Continuer le processus de révision jusqu'à l'obtention d'un texte clair et complet.• Se référer aux traits d'écriture qui se rapportent à l'étape de révision :<ul style="list-style-type: none">• le choix de mots• la voix• la fluidité des phrases <p><i>Pratique guidée</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Amener les élèves à réviser leur brouillon, à y incorporer le feed-back qu'ils ont reçu afin d'arriver à un texte satisfaisant.		

4.3 L'élaboration du projet

4.3.4 Quatrième étape : La rédaction (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> Ensemble des ras de la section 10.4 <p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> Ensemble des ras de la section 10.5 	<p>La correction</p> <p><i>Au préalable</i></p> <ul style="list-style-type: none"> À partir des notions qui ont été enseignées en classe, fournir une liste de vérification afin de permettre à l'élève de s'auto-vérifier. Revoir les outils à la disposition de l'élève (dictionnaires, référentiels, etc.). <p><i>Modelage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Selon les notions qui ont été enseignées et pratiquées à date, modeler comment vérifier le texte pour l'orthographe, la grammaire, la ponctuation, etc. <p><i>Pratique guidée</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Amener l'élève à corriger son texte selon la liste de vérification à sa disposition. <p>La publication</p> <p><i>Modelage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Recopier au propre les quelques paragraphes qui constituent la section <i>Qui était Terry Fox</i>. <p><i>Pratique guidée</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Encourager les élèves à recopier au propre cette section de leur travail. 		

4.3 L'élaboration du projet

4.3.4 Quatrième étape : La rédaction (suite)

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> Citer ses sources 	<p>Rédaction des autres sections du projet</p> <p>Le processus d'écriture est répété avec les prochaines sections du projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Qu'a fait...</i>; <i>Une ligne du temps.</i> <p>Rédaction d'une introduction et d'une conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> Revenir sur les fonctions de l'introduction et de la conclusion dans un projet de recherche et revoir les questions qui avaient pu être formulées à la section 4.3.2 Expliquer que chacune de ces composantes du projet ne consistera que d'un très court paragraphe en réponse aux questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> Introduction : Pourquoi se souvenons-nous de cette personne? Conclusion : Quelle(s) leçon(s) peut-on tirer de la vie de cette personne? En revenant sur l'exemple de Terry Fox comme modèle d'un texte biographique, donner un exemple d'une introduction et d'une conclusion à partir des deux questions suggérées. <p>Bibliographie</p> <ul style="list-style-type: none"> Rappeler aux élèves l'importance de la bibliographie et comment se référer aux notes prises ultérieurement (F.R. 4.3.3). <p>Note : Il s'agit ici de faire prendre conscience aux élèves de l'<u>importance</u> de la bibliographie. Il pourra que l'élève indique, dans le cas d'un livre, le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage ainsi que l'année de publication et, dans le cas d'un site internet, le titre de l'article, l'URL et la date de consultation.</p>		

Tableau des éléments visuels

Écris le nom du livre dans la première colonne. Trouve des exemples d'éléments visuels dans le livre. Pour chaque colonne, écris le numéro d'au moins une page où tu as trouvé un exemple de cet élément.

Titre		Des puces	Un index	Un glossaire	Un hachepieu	Des intertitres	Une capsule	Une légende	Un diagramme
		Des caractères gras		Une table des matières					
				Des caractères en italique					

Mon échéancier

Le questionnement

J'identifie mon intention de lecture et
je prépare mes questions avant le _____

La documentation et la prise de notes

Je trouve mes sources d'information et
je prends mes notes avant le _____

La rédaction

Je revois mes notes et je commence la
rédaction de mon projet avant le _____

La présentation

Je termine mon projet avant le _____

Mon échéancier

Le questionnement

J'identifie mon intention de lecture et
je prépare mes questions avant le _____

La documentation et la prise de notes

Je trouve mes sources d'information et
je prends mes notes avant le _____

La rédaction

Je revois mes notes et je commence la
rédaction de mon projet avant le _____

La présentation

Je termine mon projet avant le _____



Prendre note de ses sources**Livres**

Auteur(e) : _____

Titre : _____

Année de parution : _____

Maison d'édition : _____

Internet

Titre de la page : _____

URL : _____

Date de consultation : _____

Encyclopédie

Titre : _____

Volume: _____

Maison d'édition : _____

Les éléments visuels d'un texte

Les caractéristiques de l'imprimé <i>attirent l'attention du lecteur</i>		Les outils organisationnels <i>aident le lecteur à trouver l'information importante</i>		Les appuis graphiques <i>représentent l'information de façon spécifique</i>	
Élément visuel	aide le lecteur à...	Élément visuel	aide le lecteur à...	Élément visuel	aide le lecteur à...
La police	cibler son attention	L'index	voir le contenu du texte en ordre alphabétique	Les diagrammes	se faire un portrait simplifié de l'information
La grosseur de la police	cibler son attention	La table des matières	voir le contenu du texte du début à la fin	Les graphiques	à comprendre les relations entre divers éléments
La couleur de la police	signaler un ou des mots importants	Le glossaire	définir des mots du texte	Les cartes	à situer un lieu
Le caractère gras	signaler un ou des mots importants	le chapeau (se trouve sous le titre)	aiguiser son intérêt pour le sujet	Les lignes de temps	comprendre la séquence des événements
Les puces	voir les points-clés	Le titre	identifier le sujet du texte	Les légendes	mieux comprendre une illustration
L'italique	signaler un ou des mots importants	Les sous-titres	identifier les diverses sections du texte	Les tableaux	résumer / comparer l'information
Le soulignement	signaler un ou des mots importants	La capsule	identifier de l'information supplémentaire à part (en retrait) du texte	Les images étiquetées	identifier, dans une illustration, les composantes d'un tout
Les illustrations <i>solidifient la compréhension du texte</i>					
Élément visuel			aide le lecteur à...		
Les dessins et les photos			se représenter certains éléments du texte		
Les diagrammes			se faire un portrait simplifié de l'information		

Introduction	Qui ?	Quoi?	Ligne de temps	Conclusion
<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi se souvenons-nous de cette personne? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quand est née (morte) cette personne? • Où vivait cette personne? • Quelles qualités décrivent cette personne? • Quels exemples illustrent ces qualités? • Est-ce que cette personne a dû surmonter des obstacles? Prendre des risques? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui rend cette personne spéciale ou intéressante? • Quelle influence est-ce que cette personne a eu auprès des gens autour d'elle? • Quels événements ont changé la vie de cette personne? 	<ul style="list-style-type: none"> • Où se placent les divers événements importants qui ont eu lieu dans la vie de cette personne? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle(s) leçon(s) peut-on tirer de la vie de cette personne?

Vue d'ensemble de l'unité (5^e année)

Unité 5 - Étude d'auteur : Dominique Demers

Contexte

L'unité 5 a pour but de présenter les romans jeunesse de Dominique Demers et d'introduire la démarche pédagogique du cercle littéraire aux élèves de la 5^e année. Par le biais des diverses activités présentées, l'élève aura l'occasion de mettre en pratique plusieurs stratégies de lecture, de discuter de sa compréhension et de partager ses sentiments à l'égard du texte. De plus, l'élève aura l'occasion de développer ses habiletés de prise de parole lors des sessions de partage dans le cadre du cercle littéraire ainsi que dans l'activité de partage en grand groupe.

L'activité de clôture de l'unité en est une de partage. Si le cercle littéraire se veut une activité qui promeut le goût de la lecture, il faudra éviter des activités de partage qui consistent en des tâches trop onéreuses. Le partage se veut une activité naturelle et pertinente où les élèves présenteront un des livres qu'ils ont lu en communiquant leurs sentiments envers celui-ci. On veut donc encourager des échanges qui :

- permettront aux lecteurs de rassembler leurs idées et de célébrer leurs activités de lecture;
- deviendront une forme de promotion de la lecture dans la classe.

Étapes

- 5.1 Introduction aux cercles littéraires
- 5.2 Présentation des livres de Dominique Demers
 - Découverte des romans jeunesse de l'auteur
 - Les cercles littéraires avec les livres de Dominique Demers
- 5.3 Le partage

Textes et Ressources

- Trousse de Dominique Demers
- Feuilles reproductibles et annexes

Appréciation de rendement et évaluation

- Observation par l'enseignant
- Auto-évaluation

5.1 Introduction aux cercles littéraires

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens dégager les actions et les caractéristiques des personnages repérer, sélectionner, classer et vérifier l'exactitude de l'information dans un court texte utiliser ses connaissances antérieures et son expérience personnelle pour interpréter et réagir au texte en faisant des liens avec soi, le monde et d'autres textes énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations réagir au comportement des personnages ensemble des r.a.s. des sections 8.1 et 8.2 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer le fonctionnement du cercle littéraire (Voir <i>Cercles littéraires</i> à la p. 78 du présent document.) <p>Démonstration et pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> En situation de grand groupe, à raison d'un rôle par session, expliquer le fonctionnement de chaque rôle. S'assurer de bien expliquer le travail associé à chaque rôle ainsi que les attentes envers les membres du groupe lors des présentations de chaque participants. <ul style="list-style-type: none"> En groupe, les élèves complètent la tâche (rôle) modelée au cours de la journée; Les élèves se regroupent pour partager leur information. Circuler parmi les groupes durant la préparation et de nouveau durant les présentations pour offrir l'aide et le support nécessaires. <p>Pratique autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> La pratique autonome aura lieu lors de la lecture des livres de Dominique Demers suite à la présentation de ceux-ci. (Voir Section 5.2) 	<ul style="list-style-type: none"> Observer la participation et le travail des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Annabelle et la Bête</u> Feuilles de rôles (F.R. 5.1.1 à 5.1.6)

5.2 Présentation des livres de Dominique Demers

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser ce qui est connu du texte et de sa propre expérience pour prédire et rejeter ou confirmer ses prédictions <p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> • démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens • faire de courtes présentations orales • ensemble des r.a.s. de la section 5.2 • utiliser une variété de stratégies pour présenter des idées et / ou de l'information <p>Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • démontrer une ouverture d'esprit envers divers textes d'expression française • identifier des auteurs francophones favoris ou célèbres 	<p>Découverte des romans jeunesse de l'auteure</p> <p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • réserver un coin de la classe aux livres de Dominique Demers. Ce coin s'enrichira tout au long de l'étude des travaux des élèves sur les différents livres. • Expliquer que la classe aura l'occasion de pratiquer les cercles littéraires en lisant des ouvrages de l'auteure Dominique Demers. • présenter les livres en discutant uniquement de la page-couverture. <ul style="list-style-type: none"> • S'agit-il d'un roman ou d'un album? • Dans le cas de séries, de laquelle s'agit-il? • Quels indices est-ce que le titre te donne? • Quels indices est-ce que les illustrations te donnent? • apporter en classe des objets correspondant à chacun des livres de la trousse (ou présenter les illustrations suggérées à l'Annexe 5A). D'après les discussions concernant les pages-couvertures, les élèves essaient d'associer chaque objet à un livre et en prédire le rôle à l'intérieur du livre de Dominique Demers. <p>Faire des prédictions</p> <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • modeler l'utilisation d'un schéma de prédiction (Voir F.R.5.2 <i>Chasse au indices et prédictions</i>) <p>Pratique</p> <ul style="list-style-type: none"> • diviser les élèves en petites équipes et distribuer un roman de Dominique Demers ainsi qu'une copie de la F.R. 5.2 à chaque équipe. Les élèves discutent et complètent un schéma de prédiction pour chacun des ouvrages. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer la participation et le travail des élèves • F.R. 5.2 <i>Schéma de prédiction</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Trousse de Dominique Demers • F.R. 5.2 <i>Schéma de prédiction</i> • Annexe 5A <i>Le musée littéraire</i>

5.2 Présentation des livres de Dominique Demers

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens faire de courtes présentations orales ensemble des r.a.s. de la section 5.2 utiliser une variété de stratégies pour présenter des idées et / ou de l'information 	<ul style="list-style-type: none"> amener chaque équipe à présenter oralement ses prédictions à la classe et ajouter les schémas de prédiction au coin de classe Dominique Demers. <p>Réinvestissement</p> <ul style="list-style-type: none"> Revenir aux objets présentés lors de la mise en situation. Suite aux informations recueillies à la F.R. 5.2, animer une discussion afin de déterminer s'il y a des changements concernant les associations qui avait été faites auparavant. Expliquer qu'il y aura occasion de vérifier de nouveau lors des présentations finales (Section 5.3) si les associations étaient correctes. <p>Les cercles littéraires avec les livres de Dominique Demers</p> <ul style="list-style-type: none"> À partir des informations qu'ils ont recueillies lors de leur exploration des livres et des présentations de leurs pairs, demander aux élèves d'identifier en ordre de priorité, trois livres de Dominique Demers qu'ils aimeraient lire. Former des groupes des groupes pour l'exercice du cercle littéraire. Les groupes peuvent être formés en fonction des préférences des élèves envers les livres ou en fonction de la dynamique de groupe, les habiletés en lecture, etc. Revenir sur les responsabilités et les attentes associées à chaque rôle, les échéanciers, etc. (Voir <i>Cercles littéraires</i> à la p. 78 du présent document.) Expliquer le <i>Rapport de préparation et de participation dans le cercle littéraire</i> pour l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. Selon les concepts de grammaire et d'orthographe vus à date, préparer une feuille vérification pour accompagner les feuilles de rôles. Voir les Annexes 5B, 5C et 5D pour des outils d'appréciation de rendement. 	<ul style="list-style-type: none"> Observer la participation et le travail des élèves Annexe 5B <i>Fiche d'observation</i> Annexe 5C <i>Grille d'observation de l'interaction orale dans les cercles littéraires</i> Annexe 5D <i>Grille d'évaluation des rôles</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Feuilles de rôles (F.R. 5.1.1 à 5.1.6) F.R. 5.2 <i>Rapport de préparation et de participation dans le cercle littéraire</i>

5.3 Le partage

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> • démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes de plusieurs moyens • faire de courtes présentations orales • ensemble des r.a.s. de la section 5.2 • utiliser une variété de stratégies pour présenter des idées et / ou de l'information 	<p>Si le cercle littéraire se veut une activité qui promeut le goût de la lecture, il faudra éviter des activités de partage qui consistent en des tâches trop onéreuses. Le partage se veut une activité naturelle et pertinente où les élèves présenteront un des livres qu'ils ont lus en communiquant leurs sentiments vis-à-vis celui-ci. On veut donc encourager des échanges qui permettront aux lecteurs de rassembler leurs idées et de célébrer leurs activités de lecture et qui deviendront une forme de promotion de la lecture dans la classe.</p> <p>Afin de faire connaître leurs lectures, les membres d'un cercle littéraire peuvent se partager la tâche afin de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • donner une appréciation générale d'un livre : <ul style="list-style-type: none"> • expliquer l'intrigue; • parler d'un ou des personnages; • présenter un passage drôle, dramatique, etc. • expliquer une leçon de vie ou une morale tirée du livre. • faire une lecture à haute voix d'un passage-clé; • présenter un théâtre de lecteurs; • faire une mise en scène d'une scène importante; • écrire un <i>rap</i>. <p>Avant les activités de partage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revoir les stratégies d'expression orale : parler clairement, recourir à l'intonation et à la gestuelle pour souligner les idées importantes, regarder l'auditoire, etc. • Produire une grille d'observation avec les élèves précisant les critères de la présentation orale. (Voir exemple à l'Annexe 1A de l'Unité 1.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer la participation et le travail des élèves 	

Nom : _____ Livre : _____

Date : _____ Pages à lire : _____ à _____

Le responsable de la discussion

Ton travail :

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

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

Lorsque tu rencontres les membres de ton groupe :

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

Question 1 : _____

Ma réponse : _____

Question 2 : _____

Ma réponse : _____

Question 3 : _____

Ma réponse : _____

Nom : _____ Livre : _____

Date : _____ Pages à lire : _____ à _____

Le responsable des beaux passages illustrés

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

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

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

Nom : _____ Livre : _____

Date : _____ Pages à lire : _____ à _____

Le responsable des liens

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

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

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

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

Nom : _____ Livre : _____

Date : _____ Pages à lire : _____ à _____

Le responsable des personnages

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

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

Caractéristique

Nom du personnage

Caractéristique

Extrait du texte / Action (ou réaction) du personnage : (p.____)

Extrait du texte / Action (ou réaction) du personnage : (p.____)

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

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

Nom : _____

Livre : _____

Date : _____

Pages à lire : _____ à _____

Le responsable du vocabulaire

Ton travail :

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

Écris une définition du mot ou de l'expression.

Lorsque tu rencontres les membres de ton groupe :

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

Mot (ou expression) #1 _____ Page _____

Définition : _____

Comment j'ai solutionné ce mot : _____

Mot (ou expression) #2 _____ Page _____

Définition : _____

Comment j'ai solutionné ce mot : _____

Mot (ou expression) #3 _____ Page _____

Définition : _____

Comment j'ai solutionné ce mot : _____

Les feuilles de route

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

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

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

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

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

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

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

F.R. 5.2

Nom : _____ Roman : _____

Les membres du groupe : _____

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

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

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

Le musée littéraire

Titre	Niveau de difficulté	Illustrations pour le musée littéraire
Série Poucet		
Le chien secret de Poucet	Facile	Un petit chien en peluche
Série Alexis		
Valentine picotée	Moyen	Une comète
Toto la brute	Moyen	Un triple-sandwich
Marie la chipie	Moyen	Une bouteille de Tabasco
Roméo Lebeau	Moyen	Un pâté chinois



<http://www.cosmovisions.com/images/C2002V1.jpg>



doudou-shop.com

http://www.doudou-shop.com/produits/ho1036/ho1036_zoom.jpg



http://www.hellopro.fr/images/produit/produit_la_167753.gif



<http://www.produitschezalain.com/images/chinois.gif>

Fiche d'observation pour le cercle littéraire

Date : _____

Nom de l'élève	Degré de préparation à l'activité	Degré de participation à l'activité	Habilités de discussion littéraire	Habilités sociales

Grille d'observation de l'interaction orale dans les cercles littéraires

Cote : E : Émergence V : En voie d'acquisition A : Acquis

Nom de l'élève :					
est préparé	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
oriente son comportement vers l'écoute (⇒)					
soutient son écoute (V)					
traite l'information entendue (V)					
pose des questions (⇒)					
s'exprime en créant des phrases (⇒)					
donne des explications sur une façon de faire (V)					
prononce correctement les mots et les expressions (⇒)					
utilise correctement le vocabulaire et les structures (⇒)					
fait les liaisons les plus courantes (V)					
utilise correctement le déterminant approprié (V)					
ordonne correctement les séquences de mots contenant un adjectif (V)					
utilise les temps de verbes pour exprimer clairement (V)					
utilise correctement l'auxiliaire être et avoir dans les cas usuels et dans des expressions (V)					
reconnaît les anglicismes les plus courants (V)					
Notes :					

Le cercle littéraire - Grille d'évaluation des rôles (5^e année)

Nom de l'élève : _____ Date : _____
 Cote : E : Émergence V : en voie d'acquisition A : Acquis

Le responsable des liens

Résultat d'apprentissage :	Cote	Notes/Pistes de suivi
<i>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 (⇒)</i>		

Le responsable du vocabulaire

Résultat d'apprentissage :	Cote	Notes/Pistes de suivi
<i>solutionner les mots en utilisant une variété de stratégies pour les décoder et en comprendre le sens (V)</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>trouver un petit mot dans le grand mot</i> • <i>utiliser ses connaissances des préfixes et des suffixes</i> • <i>utiliser les indices fournis par les illustrations</i> • <i>se référer au sens de la phrase pour identifier un mot</i> 		

Le responsable du résumé

Résultat d'apprentissage :	Cote	Notes/Pistes de suivi
<i>résumer les idées principales d'un texte (V)</i>		
<i>démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes à son niveau scolaire de plusieurs moyens (⇒)</i>		

Le responsable de la discussion

Résultat d'apprentissage : L'élève devrait être capable de :	Cote	Notes/Pistes de suivi
<i>se questionner avant, pendant et après la lecture en traitant les trois types de réflexion (V)</i> <ul style="list-style-type: none"> • réflexions de base pour lire le texte • réflexions qui amènent au-delà du texte • réflexions qui portent sur le texte 		

Le responsable des beaux passages illustrés

Résultat d'apprentissage : L'élève devrait être capable de :	Cote	Notes/Pistes de suivi
<i>créer, représenter et de justifier des images mentales à partir des informations lues (V)</i>		

Le responsable des personnages

Résultat d'apprentissage : L'élève devrait être capable de :	Cote	Notes/Pistes de suivi
<i>dégager les actions et les caractéristiques des personnages (A)</i>		
<i>réagir au comportement des personnages (démontrer une compréhension des personnages, inférer leurs sentiments, leurs motivations) (⇒)</i>		
<i>faire des inférences pour découvrir l'information implicite véhiculée par l'auteur (idées principales, sentiments des personnages, thèmes, etc.) (V)</i>		

Vue d'ensemble de l'unité (5^e année)

Unité 6 : La bande dessinée

Contexte

L'unité 6 du programme de 5^e année est une étude de la bande dessinée comme genre littéraire. Elle débute par une exploration et une initiation au vocabulaire spécifique de ce genre littéraire. La majorité des albums bandes dessinées de la Trousse de BD qui a été distribuée dans les écoles sont courts et se prêtent facilement à une analyse critique, à l'étude de personnages et au développement de scénario. Comme projet final, l'élève crée et publie une courte bande de 3-4 vignettes qui intégrera les divers éléments étudiés au cours de l'unité. Écrire une courte bande avec une chute efficace peut représenter un défi pour l'élève.

L'enseignant se souviendra que le but premier de l'unité 6 est une étude du genre littéraire.

Parallèlement à l'étude des éléments littéraires de la bande dessinée, l'enseignant devrait encourager les élèves à perfectionner leurs habiletés en dessin. Le chapitre 5 de La bande dessinée en classe par Tristan Demers et Jocelyn Jalette offre d'excellentes pistes d'enseignement de concepts tels le dessin des personnages, la perspective et le lettrage. En pratiquant ces concepts tout au long de l'unité, l'élève se sentira mieux équipé pour publier sa courte bande dessinée. Ceux qui se sentent intimidés par le dessin pourront explorer, au site makebeliefscomix.com, la possibilité de créer leur bande dessinée à l'ordinateur.

L'unité 6 devrait être complétée en 6 semaines.

Étapes

- 6.1 Exploration de la bande dessinée
- 6.2 Analyse critique de la bande dessinée
- 6.3 Le personnage de la BD et ses émotions
- 6.4 Création d'une courte bande dessinée (3-4 vignettes)
 - 6.4.1 Analyse du scénario d'une bande dessinée
 - 6.4.2 Création du scénario de sa bande dessinée
 - 6.4.3 Publication de sa bande dessinée

Textes et Ressources

- Complices, 1^{re} année du 2^e cycle
- Trousse de bande dessinée (Ministère 2005)
- Demers, Tristan et Jalette, Jocelyn : La bande dessinée en classe HMH
- site web : www.makebeliefscomix.com
- Feuilles reproductibles et annexes

Appréciation de rendement et évaluation

- Attitudes et intérêts de l'élève envers la BD
- Évaluation formative
 - Analyse critique d'une BD
 - L'analyse d'un personnage
 - L'analyse d'un scénario
 - La planification d'un scénario
- La création d'une BD

6.1 Exploration de la bande dessinée

Dans cette section, l'élève explore des albums de bandes dessinées et se familiarise avec le vocabulaire et les caractéristiques propres à ce genre. Il est important de se bâtir un coin pour afficher tout le vocabulaire nécessaire à l'étude et y ajouter de l'information tout au long de l'unité.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître les caractéristiques propres à divers genres littéraires chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte afin de le comprendre examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur <p>Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrer une ouverture d'esprit envers divers textes d'expression française identifier des auteurs francophones favoris ou célèbres 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Durant une période de 4 ou 5 jours, en situation d'atelier de lecture (Voir p. 76 du présent document) laissez les élèves faire de la lecture libre de bandes dessinées. Avant la lecture, offrir des minileçons sur une ou deux caractéristiques des bandes dessinées et invitez les élèves à y porter leur attention lors de leur lecture. Lors du retour, encouragez les élèves à partager des exemples de caractéristiques retrouvées dans leur album. Les caractéristiques des bandes dessinées qui seront présentées en mini-leçons sont : <ul style="list-style-type: none"> la vignette la bande la planche l'encadré les bulles ou phylactères (dialogues) les plans : gros plan, plan moyen, plan panoramique les onomatopées les éléments graphiques (lignes de mouvement et les idéogrammes) le bédéiste Voir Annexe 6A <i>Le vocabulaire de la BD</i> pour précisions et F.R.6.1 <i>Le vocabulaire de la BD</i> pour consolidation des apprentissages. Afficher une bande agrandie au mur qui fournit un exemple des termes présentés. Au fur et à mesure que les termes sont expliqués, étiqueter l'exemple sur la bande. 	<ul style="list-style-type: none"> Observer les attitudes et l'intérêt de l'élève en ce qui concerne la BD Évaluation formative <ul style="list-style-type: none"> F.R. 6.1.1 <i>Le vocabulaire de la BD</i> F.R. 6.1.2 <i>Les onomatopées</i> F.R. 6.1.3 <i>Chasse aux trésors</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Trousse de bande dessinée (Ministère 2005) Bandes dessinées de la bibliothèque Multitextes Ardoise, p.6-33 Annexe 6A <i>Le vocabulaire de la BD</i> F.R.6.1.1 <i>Le vocabulaire de la BD</i> F.R. 6.1.2 <i>Les onomatopées</i> F.R. 6.1.3 <i>Chasse aux trésors</i>

6.1 Exploration de la bande dessinée (suite)

RAS (Activités)	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
	<p>Activités de réinvestissement</p> <ul style="list-style-type: none"> • F.R. 6.1.2 <i>Les onomatopées</i> - Cette feuille reproductible vise le travail de trois des caractéristiques de la BD : l'onomatopée, la bulle et l'encadré. Suite au travail individuel des élèves, une liste collective des onomatopées qui ont été repérées dans les albums de la classe (Deuxième question de la feuille reproductible) pourrait être dressée et affichée. • F.R. 6.1.3 <i>Chasse aux trésors</i> - Cette activité met les élèves au défi de trouver plusieurs caractéristiques de la BD dans un ou plusieurs albums. 		

6.2 Analyse critique de la bande dessinée

Dans cette section, l'élève fera l'analyse critique de courtes bandes dessinées (une ou deux pages). Il y notera un trait de caractère d'un personnage ainsi que la force de certains éléments graphiques de la bande.

RAS	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> dégager les actions et les caractéristiques des personnages réagir au comportement des personnages (démontrer une compréhension des personnages, inférer leurs sentiments, leurs motivations) énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur faire des inférences pour découvrir l'information implicite véhiculée par l'auteur 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire prendre conscience aux élèves des différents types de bandes dessinées qu'ils ont explorés lors de la section précédente et dresser une liste : humoristique, science fiction, fantastique, super héros, etc. Faire un remue-méninges des traits de caractère que l'on retrouve chez divers personnages. Discuter comment l'on peut déterminer les traits de caractère d'un personnage par l'entremise de ses pensées et de ses actions. Il peut être utile de débiter avec un personnage bien connu des élèves (ex. : Garfield). <p>Modélage</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser une bande dessinée avec un scénario d'une ou deux pages et la reproduire sur acétate. Projeter la bande dessinée et en faire une analyse critique selon les éléments mis en évidence à la F.R. 6.2. <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> À l'aide d'une acétate, projeter une autre bande dessinée. En faire une lecture partagée et amener les élèves à en faire une critique selon les critères utilisés au modélage. Valoriser les différents points de vue des élèves. <p>Pratique autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves de faire l'analyse critique d'une des bandes dessinées lue pendant la lecture autonome. <p>Lecture guidée :</p> <ul style="list-style-type: none"> Pendant la pratique autonome, il est possible pour l'enseignant de travailler l'analyse critique d'un texte de bandes dessinées avec un petit groupe d'élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation formative <ul style="list-style-type: none"> F.R. 6.2 <i>À mon avis</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Bandes dessinées Acétate d'une planche ou deux de deux bandes dessinées pour fin de modélage et de pratique guidée F.R. 6.2 <i>À mon avis</i>

6.3 Le personnage de la BD et ses émotions

Cette section portera sur les indices du texte et des illustrations qui fournissent des informations concernant les émotions du personnage. L'élève commencera la première étape de son projet soit la création du personnage et ses traits de caractère principaux. Cette section ne devrait durer qu'une période.

RAS (Activités)	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écoute et expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> s'exprimer en créant des phrases à l'aide du vocabulaire et des structures de phrases apprises en classe utiliser correctement le vocabulaire et les structures enseignées en classe <p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> dégager les actions et les caractéristiques des personnages faire des inférences pour découvrir l'information implicite véhiculée par l'auteur (idées principales, sentiments des personnages, thèmes, etc.) 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Discuter avec les élèves comment le bédéiste fait appel aux illustrations pour exprimer les émotions de ses personnages. Il importe donc dans la lecture de la bande dessinée de « lire » les illustrations afin de mieux comprendre les émotions ressenties par les personnages. Remettre aux élèves la F.R. 6.3.1 qui illustre le vocabulaire français se rapportant aux émotions. Revoir le vocabulaire. Jouer à mimer une émotion, créer un dialogue qui exprime une émotion etc. <p>Modélage</p> <ul style="list-style-type: none"> En situation de lecture partagée, lire une courte bande dessinée. Compléter la FR 6.3.2 en identifiant une (ou des) émotion(s) ressentie(s) par un des personnages. Dans la 2e et 3e colonne du tableau, justifier son choix en y inscrivant les indices fournis dans le texte ou dans les illustrations. <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> Distribuer la F.R. 6.2.3 et répéter l'expérience avec une autre BD. Les élèves partagent leur opinion et les appuient à l'aide de détails relevés dans le texte ou dans les illustrations. <p>Pratique autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> Lors de la lecture de BD, les élèves prennent note des émotions ressenties par un personnage. 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation formative F.R. 6.3.2 <i>Analyse des émotions du personnage</i> <ul style="list-style-type: none"> L'élève lit-il correctement les émotions ressenties par le personnage tels que véhiculées par l'auteur? L'élève utilise-t-il un vocabulaire varié et juste pour décrire les émotions des personnages de la BD? 	<ul style="list-style-type: none"> F.R. 6.3.1 <i>Émotions</i> Acétate d'une courte bande dessinée F.R. 6.3.2 <i>Analyse des émotions du personnage</i>

6.4 Création d'une courte bande dessinée (3-4 vignettes)

6.4.1 Analyse du scénario d'une bande

Dans cette section, l'élève analyse une courte bande en fonction de son scénario (personnages, action et chute). Cette analyse lui sera utile dans l'élaboration et la création de sa propre bande.

RAS (Activités)	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Lecture et visionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> dégager les composantes du récit évaluer un texte à partir de ses connaissances antérieures et réfléchir de façon critique aux idées du texte examiner les éléments / traits d'un texte afin de mieux comprendre la construction du texte ainsi que certaines techniques d'auteur 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer que le bédéiste tire avantage des illustrations tout autant du texte afin de donner un sens à son message. Étant donné son format très condensé, la bande offre un coup d'oeil rapide sur un événement par le biais d'un scénario simple comprenant personnages, action, et à la dernière vignette, une chute. Cet élément de grande importance surprend par son originalité et fait sourire. <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser une courte bande (à choisir parmi celles de l'Annexe 6B) afin de modeler l'analyse du scénario et faire état de la chute. Expliquer que le bédéiste utilise un organisateur tel que celui reproduit à la F.R. 6.4.1 pour structurer sa bande. Il y indiquera son choix de plans, d'éléments visuels, d'onomatopées, etc. Modeler comment noter en détail la description de chaque vignette en tenant compte des éléments visuels, les plans, les onomatopées, etc. <p>Pratiques guidée et autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> Afficher une courte bande (à choisir parmi celles de l'Annexe 6B) et amener les élèves à en faire leur propre analyse à l'aide de la F.R. 6.4.1. 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation formative F.R. 6.4.1 <i>Analyse de la bande</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Acétate de l'Annexe 6B <i>Exemples de courtes bandes dessinées</i> F.R. 6.4.1 <i>Analyse de la bande</i>

6.4 Création d'une courte bande dessinée (3-4 vignettes)

6.4.2 Création du scénario d'une bande

Dans cette section, l'élève réfléchit à un événement comique et planifie le scénario d'une courte bande dessinée de 3 ou 4 vignettes.

RAS (Activités)	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser plusieurs stratégies afin de stimuler les idées • rédiger un court récit structuré (début, milieu, fin) • appliquer ses connaissances de la grammaire de la phrase • ensemble des r.a.s. de la section 10 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animer un remue-méninges par lequel l'élève se souviendra d'une situation comique qui se prêterait bien à la création d'une courte bande. Il pourrait s'agir d'un événement vécu, d'un jeu de mot, d'une farce qu'il a lu ou entendu, ou d'une situation rencontrée dans une lecture. Cette activité peut se faire individuellement ou en dyades et chaque élève devrait avoir une situation en tête lors de l'étape de pratique guidée et autonome. • Donner le temps nécessaire pour la discussion en classe et le partage de ces situations comiques. <p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • À partir d'une situation quelconque (voir Annexe 6C pour anecdote et exemple de modelage), modeler comment en planifier le scénario dans quelques vignettes selon le modèle utilisé lors de l'analyse à la section 6.4.1. • Modeler comment la visualisation peut faciliter ce processus. • Insister sur l'importance d'une planification détaillée. <p>Pratique guidée et autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suite au modelage, amener les élèves à réfléchir à leur situation afin d'en formuler un scénario qu'ils décriront à la F.R. 6.4.2. • Encourager les élèves à planifier leur scénario de façon détaillée afin de faciliter la prochaine étape du projet : la publication de la bande. 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer une grille d'évaluation avec la classe selon les critères qui se rapportent au projet. <p>Suggestions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la suite logique de l'action d'une vignette à la suivante • la crédibilité des personnages • les conventions linguistiques dans le texte • l'utilisation des éléments graphiques • l'utilisation et pertinence des onomatopées 	<ul style="list-style-type: none"> • Annexe 6C <i>Anecdote et exemple de modelage</i>

6.5 Publication d'une bande dessinée

En utilisant ses connaissances de la BD, l'élève crée et publie une courte bande de 3 ou 4 vignettes. L'élève mettra à profit les connaissances qu'il a acquises tout au long de l'unité.

RAS (Activités)	Pistes d'enseignement	Pistes d'évaluation	Ressources pédagogiques
<p>Écriture et représentation</p> <ul style="list-style-type: none">ensemble des résultats d'apprentissage spécifiques de la section 10.5	<p>Déroulement</p> <ul style="list-style-type: none">Plier des feuilles en deux sur le sens de la longueur. Le brouillon se fait sur une moitié pour être transposé par la suite sur l'autre moitié.Déterminer le contour des vignettes. Elles seront peut-être toutes de la même grandeur ou de grandeurs différentes. Transférer les vignettes vides sur l'autre moitié de la feuille.En tenant compte des notions de dessin enseignées tout au long de l'unité, encourager l'élève à créer sa bande dessinée selon le scénario établi à l'étape 6.4 (Voir Annexe 6C).<ul style="list-style-type: none">Les dessins de chaque vignette seront travaillés au crayon selon les détails élaborés dans l'étape de planification;Le texte est écrit en lettres majuscules entre des lignes qui auront été tracées au crayon. Ces lignes peuvent être effacées lorsque le texte a été encré.Lorsque l'élève est satisfait du résultat final, la vignette peut-être transposée au propre.Appliquer la couleur et repasser les contours des dessins au crayon-feutre noir pour en faire un dessin définitif.Afficher sa bande pour le plaisir de tout le monde. <p>Note : Il peut être possible de créer sa bande dessinée en-ligne. Le site (en anglais) www.makebeliefscomix.com offre des possibilités intéressantes.</p>		<ul style="list-style-type: none"><u>La bande dessinée en classe</u>

Nom : _____



a.	un bédéiste
b.	une onomatopée
c.	les idéogrammes
d.	les lignes de mouvement
e.	une bande
f.	une planche
g.	un plan moyen
h.	un encadré
i.	un plan panoramique
j.	une bulle
k.	un gros plan
l.	une vignette

Un sentiment qui est représenté par un dessin.	
Une suite constituée de 1 à 6 vignettes.	
Une vignette dans laquelle les personnages sont représentés de la tête aux pieds.	
Une page d'un album de bandes dessinées.	
L'espace dans une vignette où l'on retrouve le dialogue.	
Une vignette où un objet ou un personnage est mis en valeur.	
L'espace dans une vignette où l'on retrouve le texte narratif.	
Une vignette qui représente l'ensemble total du décor.	
Un mot qui suggère le bruit d'un objet ou d'une personne.	
Les lignes qui illustrent le mouvement d'un objet ou d'un personnage.	
Une personne qui écrit des bandes dessinées.	
Une case où est dessinée le moment de l'action.	

Nom : _____

1. Lis bien chaque phrase dans la section *Texte* du tableau.

- **Indique par un « B » ou un « E » si, d’après son sens, tu crois que cette phrase ferait partie d’une bulle (dialogue) ou d’un encadré (passage narratif).**
- **Choisis, parmi celles du rectangle gris, l’onomatopée que tu crois conviendrait le mieux à ce texte.**

Atchoum!	Crac! Crac!	Ding Dong!	Dring Dring!	Glouglou!
Pan! Pan!	Plouf!	Pout Pout!	Tic tac tic tac!	Tekete tekete!

	Texte	une bulle (B) ou un encadré (E)	L’onomatopée qui convient le mieux
1	Cette horloge va me rendre folle!		
2	Dans la verte campagne, des chevaux couraient.		
3	Quel mauvais rhume que tu as attrapé!		
4	Est-ce que quelqu’un peut répondre au téléphone?		
5	Les branches mortes craquent sous ses pas.		
6	Un à un, les enfants plongent dans la piscine.		
7	Je ne crois pas qu’il est à la maison.		
8	Elle avait vraiment soif!!!		
9	La saison de la chasse vient de débuter et dans la forêt...		
10	Tu ne veux tout de même pas acheter cette vieille voiture!		

2. Dans les albums de la classe, trouve 4 autres onomatopées qui ne sont pas dans le tableau ci-haut. Indique aussi dans quels albums que tu les as trouvées.

Onomatopée	Album	Page

Onomatopée	Album	Page

Noms : _____ et _____

En équipe de deux, trouvez un exemple des caractéristiques suivantes dans les BD de la classe.

Caractéristiques	Titre de la BD	Page	Vignette
Un encadré de 8 à 12 mots			
Une bulle de 3 mots			
Une vignette avec 3 bulles			
Une planche de 6 vignettes			
Une planche de 4 bandes			
Une planche de 12 vignettes			
Des lignes de mouvement			
Une onomatopée			
Un idéogramme			
Un gros plan,			
Un plan moyen,			
Un plan panoramique			
Le nom d'un bédéiste			
Une illustration drôle			
Une illustration triste			
Une illustration dramatique			
Une phrase drôle			
Une phrase tragique			
Une bulle avec au moins 5 signes de ponctuation			
Un personnage en gros plan			

Nom : _____

Titre de la bande dessinée



Il s'agit d'une bande dessinée du type



Personnage : _____

Ses activités : _____

Ses pensées : _____

Selon ses activités et ses pensées, un mot descriptif pour le caractère de ce personnage :



Ressort un élément visuel (ex. : choix de plan, d'un certain élément graphique, d'un style d'illustration, etc.), et explique pourquoi tu crois que l'auteur et l'illustrateur ont décidé de l'utiliser.

À la page _____, à la vignette _____, je vois _____














































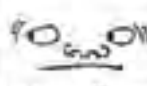




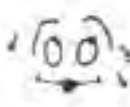












Je crois que l'élément visuel est inclus afin de _____

Ressort un élément textuel (ex. : choix de mots, grosseur de la police, choix des onomatopées, etc.) et explique pourquoi tu crois que l'auteur a décidé de l'utiliser.

À la page _____, à la vignette _____, je vois _____

Je crois que l'élément textuel est inclus afin de _____

ÉMOTIONS

 agressif	 étrangé	 fâché	 énervé	 anxieux	 indifférent	 timide
 ennuyé	 prudent	 confiant	 confus	 curieux	 déprimé	 déterminé
 déçu	 découragé	 dégoûté	 embarrassé	 enthousiaste	 envieux	 fou de joie
 excité	 épuisé	 apeuré	 terrifié	 frustré	 coupable	 content
 impuissant	 optimiste	 hostile	 humilié	 peiné	 hystérique	 innocent
 intéressé	 jaloux	 seul	 aimé	 amoureux	 malin	 misérable
 négatif	 optimiste	 froissé	 paranoïaque	 paisible	 fier	 perplexe
 navré	 soulagé	 triste	 satisfait	 choqué	 gêné	 désolé
 têtu	 assuré	 surpris	 méfiant	 sérieux	 indécis	 renfermé

Analyse des émotions du personnage

F.R. 6.3.2

Nom : _____

Titre de la BD : _____

Pages: _____

Nom du personnage :		
Émotions du personnage	Indices retrouvés dans le texte	Indices retrouvés dans les illustrations

Titre de la BD : _____

Pages: _____

Nom du personnage :		
Émotions du personnage	Indices retrouvés dans le texte	Indices retrouvés dans les illustrations

Nom : _____





Vignette	Description de la vignette	Éléments graphiques	Onomatopées
1			
2			
3			
4			

Nom : _____

Vignette	Description de la vignette	Bulle(s)	Éléments graphiques	Onomatopées
1				
2				
3				
4				

Le vocabulaire de la BD

<p>une BD</p>	<p>(prononcé une <i>bédé</i>), un album de bandes dessinées</p>	
<p>une bande</p>	<p>la succession habituellement horizontale de vignettes</p>	
<p>un bédéiste</p>	<p>un auteur de bandes dessinées</p>	
<p>les bulles ou phylactères</p>	<p>l'espace où sont inscrits les paroles et les pensées des personnages. La forme de la bulle peut donner de l'information sur son contenu. Dans la vignette ci-contre, la bulle en dents de scie nous aide à comprendre la douleur du Capitaine Haddock.</p> <p>La bulle qui est reliée au personnage par des cercles indique ce que le personnage pense.</p>	

<p>un encadré</p>	<p>l'espace qui est réservé au texte narratif de la bande dessinée.</p>	
<p>les éléments graphiques</p>	<p>Les éléments graphiques sont des éléments qui représentent un mouvement ou une humeur. Dans l'exemple du haut, les lignes de mouvement représentent le mouvement de la tortue qui se retourne. Dans l'exemple du bas, la bulle entourée de fleurs et celle en forme de coeur sont des exemples d'idéogrammes qui permettent au lecteur de reconnaître l'humeur des personnages.</p>	
<p>les onomatopées</p>	<p>L'onomatopée est un mot dont le son suggère le bruit produit par une personne ou un objet. Ex. : le toc toc toc de quelqu'un qui frappe à la porte.</p>	
<p>une planche</p>	<p>une page de bande dessinée composée de plusieurs vignettes (ou cases)</p>	

les plans :
gros plan,
plan moyen,
plan
panoramique

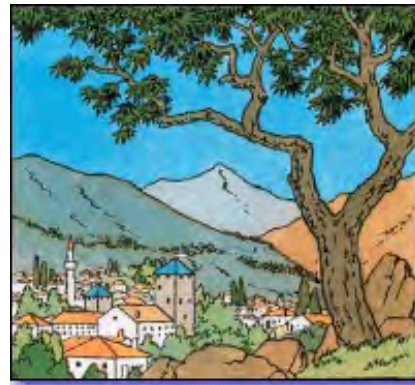
La façon dont les objets et les personnages sont illustrés.



Le **gros plan** met en valeur un objet ou un personnage



Le **plan moyen** montre un ou plusieurs personnages de la tête au pieds



Le **plan panoramique** montre tout le décor.

la **vignette** (ou case)

L'espace où est dessiné un moment de l'action



Note : Ces bandes sont disponibles à <http://www.bencomicstrip.com/french.html>





Anecdote et exemple de modelage

Annexe 6C

Mon beau-frère raconte cette anecdote qui date de la fin des années 1960 alors qu'il était à l'école primaire. Son enseignante était au tableau en train de donner des explications. Un des élèves, probablement sans s'en rendre compte, tapait du pied. Le bruit qui en résultait devenait particulièrement agaçant pour l'enseignante qui regarda l'élève en question et d'une voix plutôt pointue lui lança : « Tape plus fort! ». L'élève, inconscient de l'intention réelle du message de son enseignante, l'a prise à sa parole et s'est mis à frapper du pied avec doublement d'ardeur, au grand plaisir de ceux qui avaient compris le message de l'enseignante.

À partir de cette anecdote, le plan suivant pourrait être dressé :

Vignette	Description de la vignette	Bulle(s)	Éléments graphiques	Onomatopées
1	En salle de classe, l'enseignante est debout et pointe au tableau. On voit aussi quelques élèves à leur pupitre dont un qui tape du pied.	Il n'y a pas de dialogue dans la première vignette.	Lignes de mouvement près du pied d'un des élèves	TAP TAP TAP
2	Similaire à la vignette 1 sauf pour le visage de l'enseignante qui montre l'impatience.	Il n'y a pas de dialogue dans la deuxième vignette.	Petits nuages de vapeur qui s'échappent des oreilles de l'enseignante	TAP TAP TAP
3	Gros plan du visage de l'enseignante	Tape plus fort!!!	La bulle est en forme de glaçons pour montrer le ton glacial de l'enseignante.	TAP TAP TAP
4	Similaire à la vignette 1 sauf pour le mouvement exagéré du pied de l'élève et du visage de l'enseignante qui reste bouche bée.	Il n'y a pas de dialogue dans la deuxième vignette.	Aucun	Tap Tap Tap

Glossaire

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

Assonance : Répétition d'un même son.

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

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

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

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

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

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

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

Dyade : Regroupement de deux personnes travaillant en équipe.

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

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

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

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

Habilité : Savoir-faire, compétence.

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

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

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

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

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

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

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

Phrase complexe : Phrase élaborée comprenant une ou plusieurs subordonnées.

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

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

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

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

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

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

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

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

Stratégie : Connaissance dynamique recoupant un « comment faire ».

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

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

Texte mentor : Livre ou autre texte utilisé comme exemple de bonne écriture. Lors de discussions sur la littérature ou durant les sessions d'écriture par les élèves, ces textes sont lus et relus afin de présenter des modèles.

Type de texte : grande catégorisation qui regroupe plusieurs genres. Ex. : les textes littéraires, les textes poétiques, les textes courants (informatifs), les textes prescriptifs, etc.

Bibliographie

- ACPI, *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Nepean, 2004.
- Alberta Education, *Programme d'études Français langue seconde - immersion*, Edmonton, 1999.
www.atelier.on.ca
- Bloom, L., Lahey, M., *Language Development and Language Disorders*, New York, Wiley, 1978.
- Boyer, C. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Graficor, Boucherville, 1993.
- Calkins, L. *The Art of Teaching Writing*, Heinemann, Portsmouth, 1994.
- CAMEF, (<http://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.

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

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

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

Lyster, R. *La négociation de la forme : la suite...mais pas la fin. La revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 55, no 3, mars 1999.

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

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

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

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

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

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

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

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

Ministère de l'éducation de l'Ontario, *La littératie au service de l'apprentissage Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*, Toronto, 2004.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Thomson, L. (Adaptation : Léo-James Lévesque), *La lecture guidée*, Montréal, 2008.

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

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

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

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

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

Appendice A

Références pour l'enseignant

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

Appendice A-1 Les niveaux de compréhension en lecture

Il existe trois niveaux de compréhension en lecture : la compréhension littérale, la compréhension interprétative et la compréhension critique. Chacun de ces trois niveaux travaille des habiletés spécifiques reliées à un niveau particulier du processus de compréhension. C'est donc par un travail sur les trois niveaux de compréhension en lecture que l'élève développera les habiletés complémentaires nécessaires à la compréhension du message. L'élève, dans son processus de reconstruction du sens d'un texte, se pose sans cesse des questions auxquelles il répond sous forme d'hypothèses. Il cherche ensuite à vérifier ces hypothèses à l'aide des informations explicites ou implicites que lui donne le texte et à l'aide de ses propres connaissances. Il est donc important que l'élève soit amené à développer sa compréhension littérale, sa compréhension interprétative et sa compréhension critique d'un texte.

- **la compréhension littérale**

L'élève, lorsqu'il travaille la compréhension littérale du texte, repère des informations, des idées, des situations exprimées explicitement dans le texte. Les réponses à son questionnement intérieur apparaissent textuellement et les indices qui établissent la relation entre la question et la réponse sont clairement indiqués.

Exemple :

Texte : La porte s'est ouverte et le monsieur au chapeau rouge nous a aidés à monter dans le train.

Question : Qui nous a aidés à monter dans le train?

Réponse : Le monsieur au chapeau rouge.

- **la compréhension interprétative**

L'élève, lorsqu'il travaille la compréhension interprétative est appelé à faire des inférences puisque la réponse à son questionnement intérieur, quoique énoncée dans le texte, est implicite. Sa question et sa réponse découlent toutes les deux du texte mais il n'y a pas d'indice grammatical qui relie la question et la réponse; l'élève doit l'inférer.

Exemple :

Texte : À la ferme, nous avons deux chiens, Chiffon et Fido. Ce matin, il n'en reste plus qu'un. Fido s'est sauvé.

Question : Quel chien est encore à la maison?

Réponse : Chiffon, car Fido s'est sauvé.

- **la compréhension critique**

L'élève, lorsqu'il travaille la compréhension critique, est appelé à réagir à son questionnement intérieur en s'appuyant sur ses connaissances des genres littéraires, des structures textuelles et des indices données par l'auteur pour susciter des réactions affectives

ou intellectuelles. Quoique les éléments de sa réponse pourraient se retrouver dans le texte, les réponses n'apparaissent ni explicitement, ni l'implicitement puisqu'elles ont comme point de départ les réactions personnelles de l'élève.

Exemple :

Texte : Denise et Nicole n'ont pas trouvé de solution pour régler leur problème. Elles sont parties chacune de leur côté sans savoir ce que l'autre pensait.

Question : Comment aurais-tu réglé le problème de Denise si tu avais été à sa place?

Réponse : Les réponses varieront selon les élèves.

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

Appendice A-2
La taxonomie de Bloom

Niveau	Exemples
<p>1. Connaissances</p> <p><i>La réponse n'a pas à être interprétée ou inférée. Les activités à ce niveau donnent à l'élève l'information qu'il peut utiliser pour générer un processus plus complexe de pensée.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • En quelle année eut lieu le premier voyage de Cartier au Canada? • 3 X 6 : ____
<p>2. Compréhension</p> <p><i>L'élève doit non seulement se souvenir de l'information, mais appliquer un processus de pensée. Ces deux premiers niveaux de la taxonomie sont la base sur laquelle se bâtit un processus de pensée plus complexe.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Donne un exemple de... • Quelle est une différente manière de dire...? • Fais un dessin de ce qui se passe au début de l'histoire, au milieu... • Explique ce que tu fais quand tu résous ce problème.
<p>3. Application</p> <p><i>L'élève doit appliquer ce qu'il a appris dans une situation qui lui est nouvelle. C'est le début de la pensée créative.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les problèmes écrits en mathématiques • Qu'est-ce que Boucle d'Or ferait si elle venait chez-toi lorsque tu es absent? • Sur cette carte, indique les bons emplacements pour une ville.
<p>4. Analyse</p> <p><i>L'élève fragmente l'information afin d'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?

Appendice A-3
Les types et les genres de texte

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

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

Appendice A-3 (suite)

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

Le tableau suivant peut servir de guide pour la planification d'activités signifiantes en écriture. Il donne un aperçu des caractéristiques et de la structure de chaque type de texte ainsi qu'une liste (non exhaustive) de liens avec les divers aspects du curriculum en 5^e année. De plus, les résultats d'apprentissage (ainsi que le degré d'acquisition) correspondant à chaque type de texte apparaissent à la première colonne. Il importe que l'élève puisse traiter et produire ces divers types de texte. Cependant, vu les contraintes de temps, il convient de s'entendre avec l'enseignant de *Language Arts* sur un partage des types de texte tout au long de l'année scolaire. Il faut tenir compte également qu'une production écrite peut se composer d'une combinaison de textes de différents types (i.e. un passage descriptif à l'intérieur d'un roman).

5^e année				
Type de texte	Intention	Caractéristiques	Structure du texte	Lien / application
<p>Texte narratif</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un court récit structuré (début, milieu, fin) (⇒) • rédiger un récit présentant les composantes du schéma de récit (V) 	Divertir le lecteur	<ul style="list-style-type: none"> • faits vécus ou imaginaires • personnage principal et/ou personnages secondaires • cadre (lieu et temps) • dialogue (facultatif) 	<p>Début</p> <ul style="list-style-type: none"> • les personnages • le lieu • le temps <p>Milieu</p> <ul style="list-style-type: none"> • le problème • l'action <p>Fin</p> <ul style="list-style-type: none"> • la résolution du problème <p>Le schéma du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situation de départ • Élément déclencheur • Péripéties • Dénouement • Situation finale 	<ul style="list-style-type: none"> • Au choix de l'enseignant : • Production de divers textes narratifs selon les thèmes explorés durant l'année : l'Halloween, l'hiver, etc. • Unité 1 1.2 - Le théâtre des lecteurs • Unité 2 • Le journal personnel • Unité 5 - La BD • Création d'une bande • voir <u>Grammaire jeunesse, 3^e cycle du primaire</u>, ch. 20

Programme de français en immersion 5^e année

Type de texte	Intention	Caractéristiques	Structure du texte	Lien / application
<p>Texte poétique</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions et en donne les raisons (A) 	Plaire, divertir, faire rêver et jouer avec les mots	<ul style="list-style-type: none"> • exprime des émotions, des sentiments • éléments de rythme • mots ou expressions imagés 	<p>Formes variées</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haïku • Allitération / Assonance • Quintil • Calligramme 	<ul style="list-style-type: none"> • Unité 5 - Étude d'auteur • 5.3 - Le partage <p>Écrire un rap pour présenter un livre</p>
<p>Texte explicatif</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte d'un paragraphe dans lequel il annonce le sujet traité et en développe un aspect (⇒) 	Expliquer	<ul style="list-style-type: none"> • explique le « pourquoi » ou le « comment » d'un phénomène 	<ul style="list-style-type: none"> • peut inclure un titre et des illustrations • contient une idée principale • informations présentées en ordre logique pour développer l'idée principale 	<ul style="list-style-type: none"> • Au choix de l'enseignant : • Projets de recherche pour la Foire du patrimoine ou l'Expo-science
<p>Texte descriptif</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un court texte en décrivant brièvement les personnages et leurs actions (A) • rédiger un texte dans lequel chaque paragraphe présente une idée principale, soutenue par des idées secondaires(V) 	Décrire un sujet	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du sujet • Identification des catégories • faits précis • informations présentées en ordre logique selon les catégories • illustrations, schémas, diagrammes, s'il y a lieu 	<p>Titre</p> <ul style="list-style-type: none"> • annonce le sujet <p>Introduction</p> <ul style="list-style-type: none"> • phrases présentant le sujet <p>Développement</p> <ul style="list-style-type: none"> • présente les différentes catégories • inclut des faits d'une variété de sources qui viennent développer les idées <p>Conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> • phrases résumant le sujet 	<ul style="list-style-type: none"> • Unité 4 - Le texte biographique • Unité 5 - Étude d'auteur • Fiches descriptives de personnage • Au choix de l'enseignant : Projets de recherche pour la Foire du patrimoine ou l'expo-science
<p>Texte prescriptif</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte dans lequel il donne des directives ou explique une procédure simple (A) 	Dire comment faire	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du matériel requis (s'il y a lieu) • Consignes claires <ul style="list-style-type: none"> • Verbes à l'infinitif ou à l'impératif en début de phrase • Puces ou numéros • Illustrations au besoin 	<ul style="list-style-type: none"> • Liste du matériel requis • Étapes du procédé <ul style="list-style-type: none"> • en séquence • détails suffisants concernant le « comment » 	<ul style="list-style-type: none"> • Au choix de l'enseignant : • Diverses procédures en lien avec le programme de science • Une recette (voir <u>Grammaire jeunesse</u>, p. 155)

Type de texte	Intention	Caractéristiques	Structure du texte	Lien / application
<p>Texte persuasif</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions et en donne les raisons (A) 	<p>Convaincre le lecteur ou le faire réagir</p>	<ul style="list-style-type: none"> • emploi de la 1^{re} p.s. • écrit au présent • emploi de certains marqueurs de relation (parce que, premièrement, alors) • opinions appuyés d'arguments ou d'explications) 	<p>Début</p> <ul style="list-style-type: none"> • présente le sujet <p>Développement</p> <ul style="list-style-type: none"> • exprime son point de vue et donne des arguments et des explications <p>Conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> • fait un retour sur le point de vue et encourage le lecteur à agir 	<ul style="list-style-type: none"> • Au choix de l'enseignant : • Une lettre au directeur • Une affiche promotionnelle pour une activité scolaire (voir <u>Grammaire jeunesse, 3^e cycle du primaire</u>, p. 156)

Appendice B

L'appréciation de rendement en lecture

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

Appendice B-1 La fiche d'observation individualisée - Symboles et classification d'erreurs

*Plus pour amples renseignements, consulter *Le sondage d'observation en lecture-écriture*, par Marie M. Clay

Ce que l'élève lit	Symboles utilisés et explication		Classification d'erreurs	Exemple	Analyse	
					E	AC
Lecture précise	✓	Cocher chaque mot que l'élève lit sans erreur.	pas d'erreur	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ Minou saute sur mon lit.		
Substitution	<u>mot lu</u>	Écrire le mot lu par l'élève.	une erreur	✓ ✓ ✓ <u>le</u> ✓ Minou saute sur mon lit.	(S) (St) V	
Omission *	<u> </u>	Faire un trait au-dessus du mot omis.	une erreur	✓ ✓ <u> </u> ✓ ✓ Minou saute sur mon lit.		Pas d'analyse
Ajout	<u>mot ajouté</u>	Noter le mot ajouté au-dessus de la ligne.	une erreur	✓ <u>il</u> ✓ ✓ ✓ ✓ Minou saute sur mon lit.		Pas d'analyse
Tentative	<u>tentative</u>	Noter chaque tentative au dessus du mot et analyser chaque tentative	pas d'erreur	<u>Mi, Min,</u> ✓ ✓ ✓ Minou saute sur		
			une erreur	<u>Mi Min Minet</u> ✓ ✓ Minou saute sur	S St (V) S St (V) (S) (St) (V)	
Répétition	<u> </u> 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	↓ ✓ ✓ R ✓ ✓ Minou saute sur mon ...		Pas d'analyse
Demande d'aide	<u> </u> 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	✓ <u> </u> A ✓ ✓ ✓ Minou saute sur mon lit.		Dépend de ce qui suit
Mot lu par l'enseignant	<u> </u> L	Si l'élève ne peut pas lire le mot, l'enseignant attend 3 secondes, lui fournit le mot et écrit la lettre « L » à coté du mot lu.	une erreur	✓ <u> </u> Minou saute L sur le ...		Pas d'analyse
Autocorrection	AC	Écrire les lettres « AC » après une erreur qu'un élève corrige lui-même.	pas d'erreur 1 AC	✓ <u>salut</u> AC ✓ Minou saute sur...	S (St) (V) (S) (St) (V)	

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

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

Afin de calculer le niveau de difficulté d'un texte ou le pourcentage de précision, la formule suivante est utilisée :

$$\text{Taux d'erreur} = \frac{\text{nombre de mots}}{\text{nombre d'erreurs}}$$

Exemple : $\frac{100 \text{ mots}}{10 \text{ erreurs}} = 10 = 1 : 10$

Un texte dans lequel 10 erreurs aurait été commises sur un total de 100 mots lus serait un texte *instructif* pour l'élève car il l'a lu avec un taux de précision de 90% selon le tableau de conversion.

Tableau de conversion

Texte facile		Texte instructif *		Texte difficile	
taux d'erreurs	% de précision	taux d'erreurs	% de précision	taux d'erreurs	% de précision
1 : 200	99,5	1 : 17	94	1 : 9	89
1 : 100	99	1 : 14	93	1 : 8	87
1 : 50	98	1 : 12,5	92	1 : 7	85
1 : 35	97	1 : 11,75	91	1 : 6	83
1 : 25	96	1 : 10	90	1 : 5	80
1 : 20	95			1 : 4	75
				1 : 3	66
				1 : 2	50

Afin de calculer le taux d'auto-corrections, la formule suivante est utilisée :

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

Un taux d'auto-corrections entre 1 : 3 et 1 : 5 est considéré comme étant bon. Cela veut dire que l'élève remarque qu'il fait des erreurs et qu'il utilise ces erreurs pour améliorer sa lecture.

Il est fortement recommandé de consulter le livre *Le sondage d'observation en lecture-écriture*, par Marie M. Clay

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

Appendice B-4 Échelles d'appréciation en lecture

Fluidité en lecture

Élève :

Date :

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

Compréhension du texte

	1 À développer	2 En voie de développement	3 Bien	4 Très bien
Prédications	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

Appendice B -5 Échelle d'appréciation en écriture

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

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

Appendice C

Tableaux de connaissances

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

Appendice C-1 Enseignement de la grammaire et de l'orthographe

Enseignement de la grammaire

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

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

Enseignement de l'orthographe

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

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

Voici quelques exemples de stratégies d'orthographe à développer :

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

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

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

Appendice C-2
Tableau de connaissances en grammaire

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

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

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

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

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

Programme de français en immersion 5^e année

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

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

Programme de français en immersion 5^e année

Mots qui se terminent par la consonne l, n, t ou s, on double la consonne et on ajoute e : ex : naturel, pareil, gentil, ancien, bon, coquet, sot, bas					E	E
er → ère : ex : étranger, léger, dernier					E	E
eur → euse : ex : moqueur, rieur, farceur eur → eure pour : extérieur, inférieur, intérieur, meilleur, mineur, supérieur					E	E
eux → euse : ex : curieux, joyeux, merveilleux					E	E
teur → teuse : ex : prometteur, menteur teur → trice : ex : créateur, protecteur					E	E
c → che : ex : blanc, franc					E	E
f → ve : ex : craintif, neuf, vif					E	E
x → sse, se, ce : ex : faux-fausse, jaloux-jalouse, doux-douce					E	E
in → igne : ex : bénin, malin					E	E
Féminins irréguliers : frais → fraîche, long → longue, beau → belle, favori → favorite, jumeau → jumelle, nouveau → nouvelle, bref → brève, sec → sèche, vieux → vieille, fou → folle, mou → molle, rigolo → rigolote, aigu → aiguë					E	E
APPLICATION : Temps de verbes et recours aux finales des verbes (voir note ci-bas)	Voir le <i>Tableau de verbes</i>					

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, aimer, dire, voir, savoir, finir, vouloir, venir, prendre, pouvoir, falloir, arriver, croire, mettre, passer, devoir, parler, trouver, donner, tenir, comprendre, partir, connaître, demander*. Il faudra donc accorder une attention particulièrement à ces verbes ainsi qu'à ceux qui surgissent souvent dans les productions écrites des élèves.
- Il faut faire découvrir aux élèves que tous les verbes conjugués aux temps simples se terminent comme suit

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - à la première personne du singulier (je) : S - E - X - AI - à la deuxième personne du singulier (tu) : S - X - à la troisième personne du singulier (il, elle, nom singulier, qui, on) : D - A - T - E - à la première personne du pluriel (nous) : ONS (sauf sommes) - à la deuxième personne du pluriel (vous) : EZ (sauf êtes, dites, faites) - à la troisième personne du pluriel (ils, elles) : ENT - ONT |
|---|

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

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

Programme de français en immersion 5^e année

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tableau de répartition de l'enseignement des verbes

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

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

Appendice D

Représentations graphiques

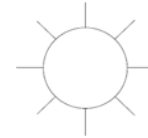
- D-1 Tableau explicatif
- D-2 La toile sémantique
- D-3 Graphique de récit
- D-4 La roue du récit
- D-5 Texte narratif (Début - Milieu - Fin)
- D-6 Le cadre séquentiel
- D-7 La structure narrative
- D-8 La carte du personnage
- D-9 Réaction au texte
- D-10 La carte en T
- D-11 Comparaison - Contraste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

Appendice D-1
Tableau explicatif

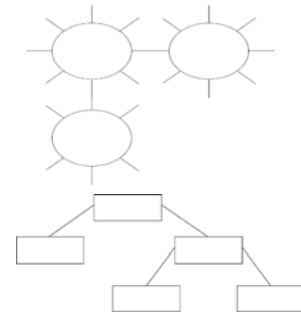
Qu'est-ce qu'une représentation graphique?

Une représentation graphique est un schéma qui illustre les liens entre les idées ou les renseignements provenant d'un texte quelconque (texte oral ou écrit, film, etc.) Ces liens sont illustrés à l'aide de lignes, de flèches ou de formes géométriques. Le type de représentation graphique varie selon la structure du texte. Parmi les représentation graphique, mentionnons :

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

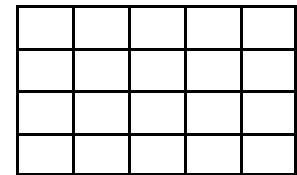


La constellation : pour le regroupement de plusieurs toiles en vue de représenter les liens entre les concepts et les idées



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

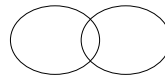
La matrice : pour la représentation de concepts similaires



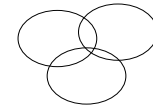
La chaîne : pour la représentation de processus, de séquences, de procédures



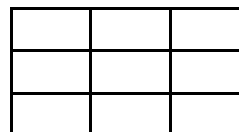
Les cercles concentriques : pour la représentation d'information descriptive, pour comparer et contraster



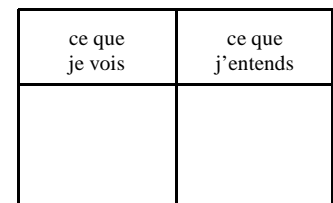
ou



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



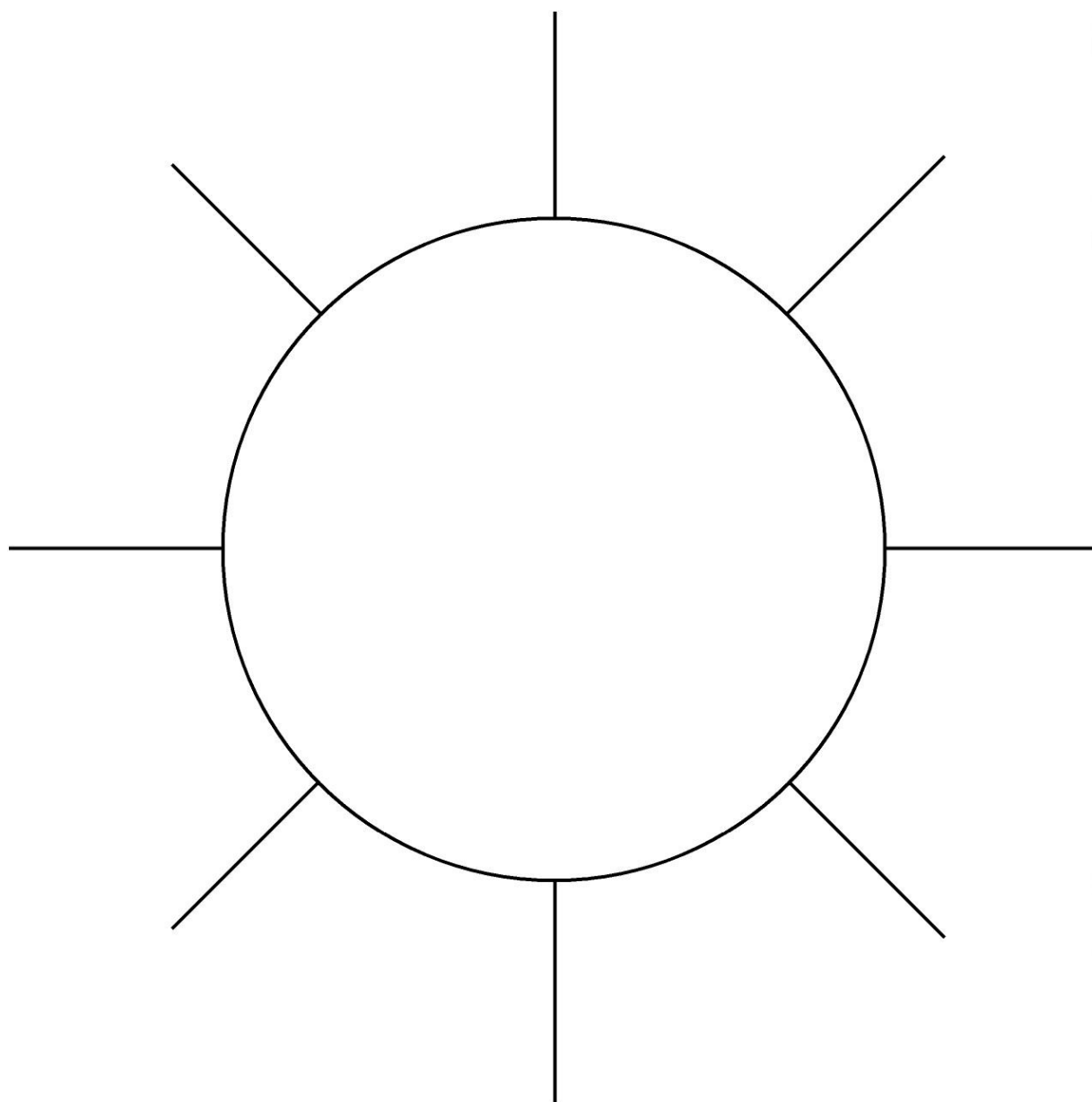
ou



Appendice D-2
La toile sémantique

Nom : _____ Date : _____

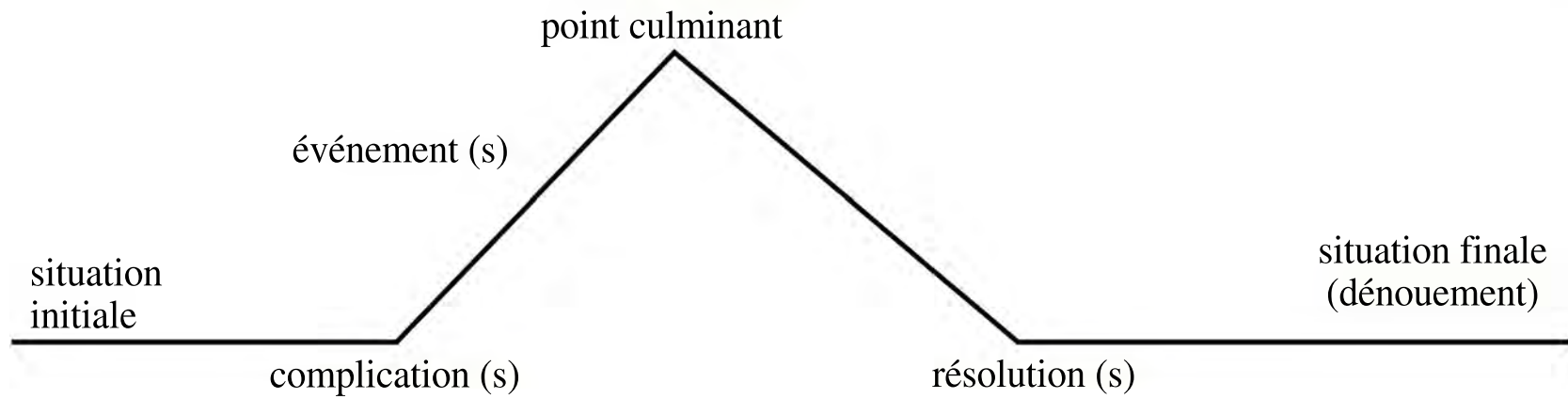
Titre : _____



Appendice D-3
Graphique de récit

Nom : _____ Date : _____

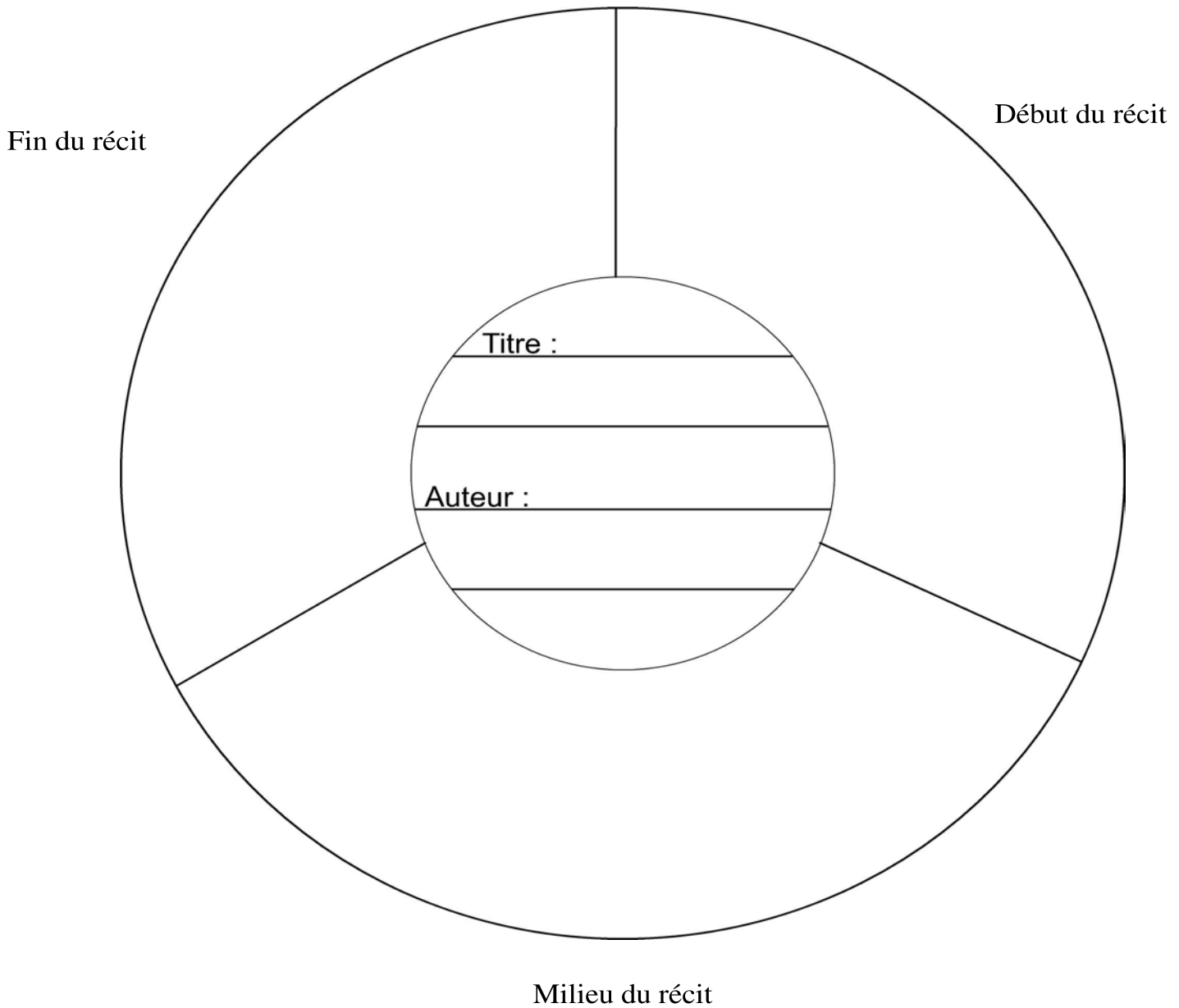
Titre : _____



**Appendice D-4
La roue du récit**

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____



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

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

Début

Milieu

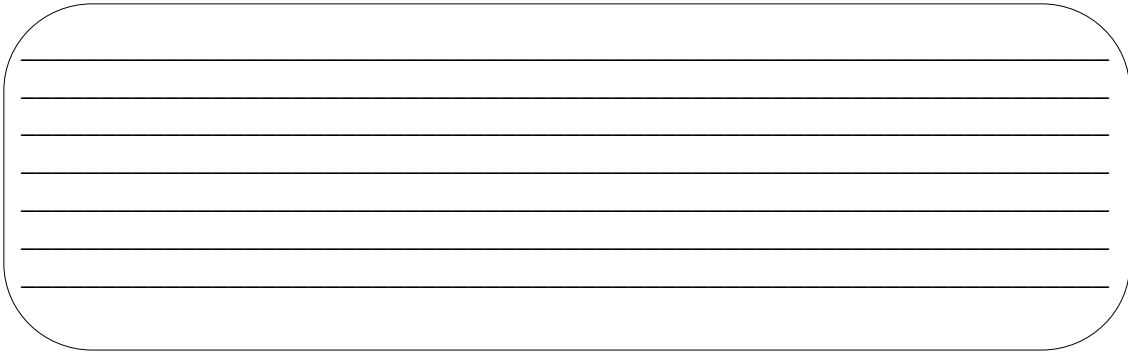
Fin

**Appendice D-6
Cadre séquentiel**


Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

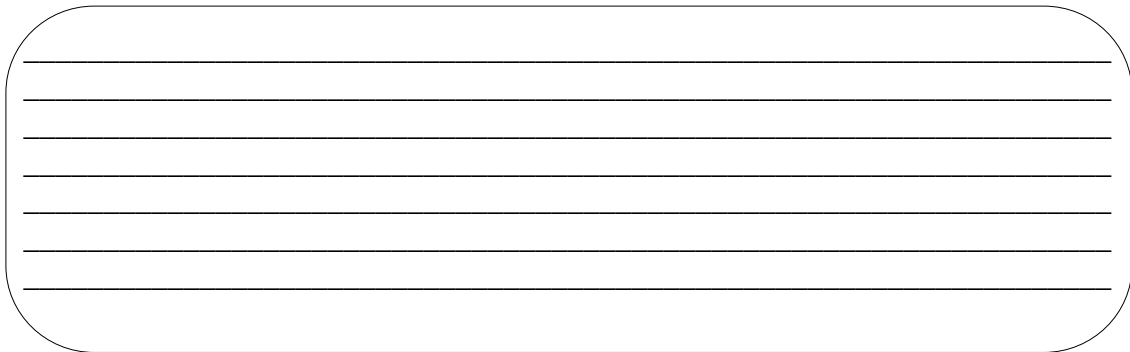
D
é
b
u
t



M
i
l
i
e
u



F
i
n



Appendice D-7
Structure narrative

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

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

Appendice D-8
La carte du personnage

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

The form consists of a central circle and four rectangular boxes arranged around it. The central circle contains the text "Nom du personnage" followed by a horizontal line. 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"

Appendice D-9
Réaction au texte

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

A large rounded rectangular box with a grid of horizontal lines for writing a response. The box is divided into a top section with a rounded top and a bottom section with a rounded bottom, with a grid of horizontal lines in between.

Appendice D-10
La carte en T

La carte en T

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

Ce que je vois	Ce que je pense

Appendice D-11
Comparaison - Contraste

Nom : _____ Date : _____

Différent

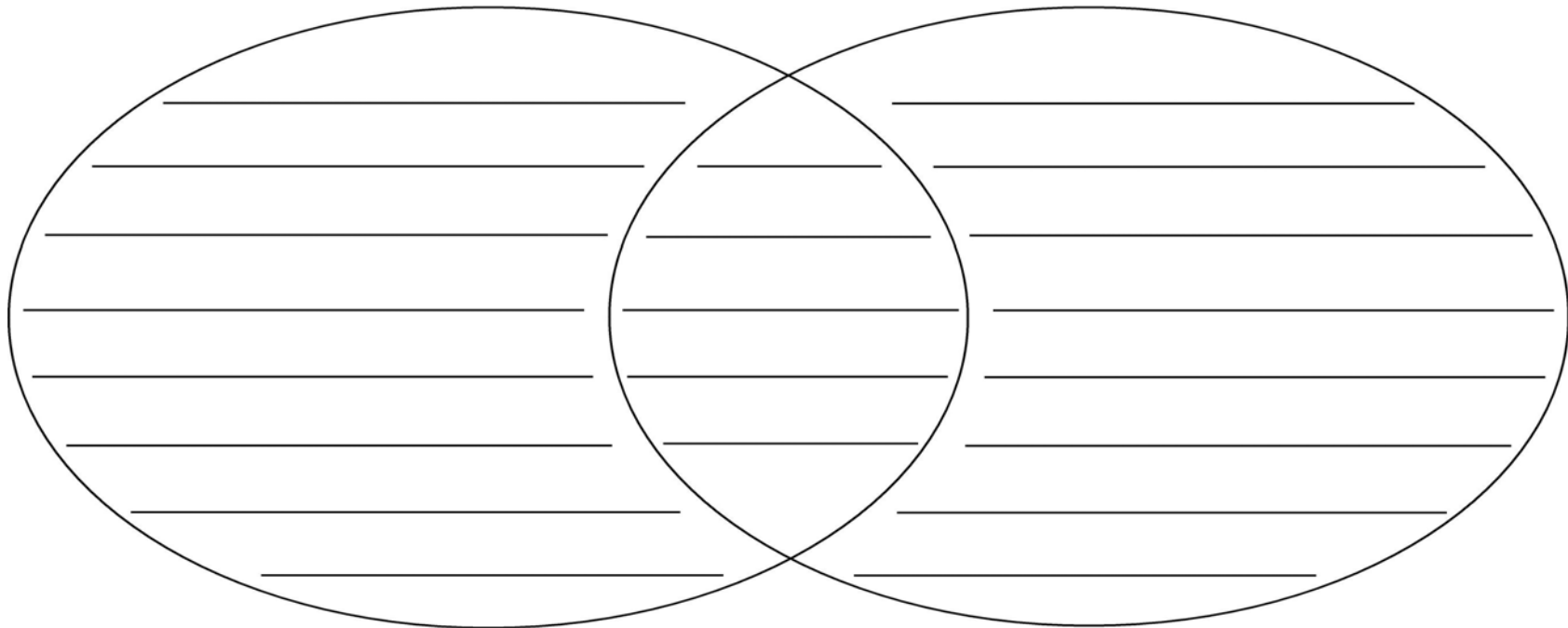
Semblable

Différent

Appendice D-12
Comparaison - Contraste / Diagramme de Venn

Nom : _____ Date : _____

Titres:



Appendice D-13
Tableau S - V - A

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

Ce que je sais

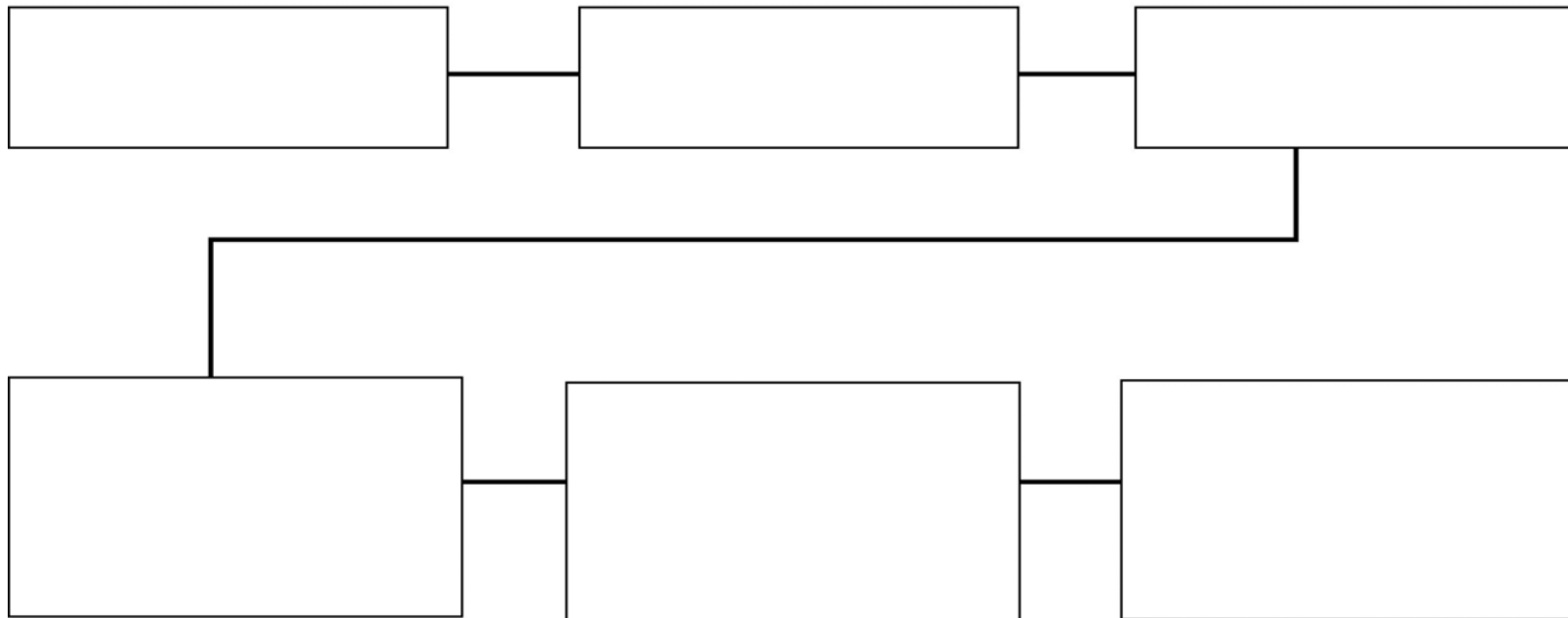
Ce que je veux savoir

Ce que j'ai appris

Appendice D-14
La chaîne / Le cadre séquentiel

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____



Appendice D-15
Tableau de prédictions

Nom : _____ Date: _____

Titre : _____

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

Appendice E

La correction des erreurs

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

Appendice E-1 Les anglicismes et autres fautes typiques des élèves d'immersion

Le processus de développement des habiletés d'expression orale est, dans une certaine mesure, le même dans l'acquisition de la langue première que dans celle de la langue seconde. Dans les deux cas, il arrive que l'apprenant généralise les règles de fonctionnement de la langue et les applique à tort. C'est ce qui explique qu'on entende parfois des enfants anglophones dire « I brang », ou de jeunes francophones dire « vous faisez ».

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

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

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

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

Programme de français en immersion 5^e année

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

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

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

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

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

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

- Adjectifs avant le nom

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

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

- Adjectifs après le nom

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

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

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

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

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

- lorsqu'il indique une forme géométrique :

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

- lorsqu'il est suivi d'un complément :

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

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

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

Appendice E-3
Expressions avec « avoir »

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

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

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

avoir beau
avoir le cafard
avoir le fou rire
avoir l'intention
avoir du mal
avoir mal (...au ventre, aux dents, etc.)
avoir mal au cœur
avoir l'occasion (de)
avoir rendez-vous
avoir du toupet
avoir l'air
avoir envie (de)
avoir besoin (de)
avoir la frousse

Appendice E-4
Correction d'erreurs - Les expressions idiomatiques et les proverbes

Pour encourager	
Good for you	Bravo
Hang in there	Tiens bon
If worse comes to worst	Au pis aller
I'll keep my fingers crossed	Je vais me croiser les doigts
I've got to hand it to you	Il faut le reconnaître
Never mind	N'importe - laisse faire
Take a crack at it	Tente ta chance
When there's a will, there's a way	Qui veut, peut
Face à un problème	
Don't hold your breath	Il ne faut pas être pressé - sois patient
Few and far between	Rare
Gone downhill	Détérioré
He really thinks he's something	Il se prend pour un autre
He didn't try too hard	Il ne s'est pas cassé la tête
It's easy as pie	C'est simple comme bonjour
It serves you right	Ça t'apprendra
It's time to pull your socks up	Il est temps de te retrousser les manches
I wouldn't put it past him	Ça ne m'étonnerait pas de lui
Not what's it's cracked up to be	Pas aussi bon qu'on le dit
Rub people the wrong way	Prendre les gens à rebrousse-poil
To get to the bottom of things	Aller au fond des choses
To kill two birds with one stone	Faire d'une pierre deux coups
You can't put the clock back	Ce qui est fait est fait

Appendice E-4
Correction d'erreurs - Les expressions idiomatiques et les proverbes
 (suite)

Exclamations	
I could just kick myself	Je m'en mords les doigts
It's throwing money down the drain	C'est jeter l'argent par les fenêtres
Never in a million years	Jamais de la vie
Stop pulling my leg	Arrête de me faire marcher
Stop beating around the bush	Arrête de tourner autour du pot
To have a bone to pick with...	Avoir un compte à régler avec...
To bite off more than one can chew	Avoir les yeux plus gros que le ventre
To have other fish to fry	Avoir d'autres chats à fouetter
When pigs fly	Quand les poules auront des dents
You could have knocked me over with a feather	Les bras m'en ont tombé

Prendre ou éviter des risques	
A can of worms	Un paquet de problèmes
A close call	On l'a échappé belle
I wouldn't touch it with a ten-foot pole	Je ne voudrais pas m'en mêler
Knock on wood	Je touche du bois
Out of the frying pan into the fire	Aller de mal en pis
Scared to death	Mort de peur
To skate on thin ice	S'aventurer en terrain glissant
To stick your neck out	Prendre un risque

Appendice E-4

Correction d'erreurs - Les expressions idiomatiques et les proverbes

(suite)

Question d'argent	
Be out of pocket	Payer de sa poche
His (her) bread and butter	Son gagne-pain
Easy come, easy go	Ça part comme ça vient
It was a steal	C'était donné
S/he lost her/his shirt	Elle (Il) a perdu une fortune
Making money hand over fist	Faire de l'argent comme de l'eau
On a shoestring	à peu de frais
Well-to-do	à l'aise

Proverbes	
All's well that ends well	Tout est bien qui finit bien
Birds of a feather flock together	Qui se ressemble s'assemble
Come what may	Advienne que pourra
Desperate times, desperate measures	Aux grands maux les grands remèdes
Every cloud has a silver lining	Après la pluie, le beau temps
If you play with fire, you get burned	Qui s'y frotte s'y pique
No news is good news	Pas de nouvelles, bonnes nouvelles
Nothing ventured, nothing gained	Qui risque rien n'a rien
Practice makes perfect	C'est en forgeant qu'on devient forgeron
When there's a will, there's a way	Vouloir, c'est pouvoir

