Français

3e année - Immersion

Partie A

Terre-Neuve Labrador

Programme d'études
2014

Français
3e année – Immersion

Partie A

Table des matières

Chapitre I : Contexte et fondement
Chapitre II : Élaboration du programme et composantes

Remerciements

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance tient à remercier de nombreux enseignants qui ont contribué de leur temps, de leurs idées et de leurs suggestions durant l'élaboration de ce programme d'études :

- Les membres du groupe de travail de l'immersion française au primaire ;
- Les enseignants qui ont participé à la mise à l'essai et qui ont fourni une rétroaction très valable ;
- Les membres du groupe de consultation sur la révision du programme d'études ;
- Les enseignants, les spécialistes de programmes de français et les autres personnes qui ont formulé des commentaires perspicaces sur les versions antérieures de ce programme d'études.

Le ministère de l'Éducation reconnaît que des publications provenant d'autres provinces, en particulier l'Alberta, l'Île-du-Prince-Édouard, le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse ont été utiles à l'élaboration de ce programme d'études.

Tous les efforts ont été faits pour indiquer les sources d'origine et pour respecter la Loi sur le droit d'auteur. Si, dans certains cas, des omissions ont eu lieu, prière d'en aviser la section des programmes de langue du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance au numéro (709) 729-5385 pour qu'elles soient rectifiées.

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance aimerait aussi remercier le Bureau des services en français qui a fourni les services de traduction ainsi que le Programme des langues officielles en éducation du Patrimoine canadien qui a fourni de l'aide financière à la réalisation de ce projet.

Noter : Dans le présent document, le masculin est utilisé à titre épicène.

Table des matières

Partie A

Chapitre I : Contexte et fondement

Aperçu et fondement du programme 3
Contexte d'apprentissage et d'enseignement 4
Développement de la littératie en immersion française 8
Répondre aux besoins de tous les apprenants 13
La salle de classe inclusive 13
Différenciation pédagogique en immersion 16
Approche constructiviste et recherches sur les fonctions du cerveau 19
Gestion mentale 21
Enseignement explicite de stratégies langagières 21
Intelligences multiples 23
Interventions et appuis pour les élèves 24
Environnement pédagogique 29
Pratiques pédagogiques 30
Techniques et stratégies d'enseignement 35
Manuels scolaires en langue seconde 36
Devoirs en situation d'immersion 40
Acquisition de la grammaire 42
Traitement des erreurs linguistiques.....45
Tableau de concepts grammaticaux à cibler au niveau primaire 49
Appréciation de rendement et évaluation efficaces 54
Définition de termes 54
Principes directeurs de l'appréciation et de l'évaluation 57
Sélection d'activités pour appréciation et évaluation 57
Communication du rendement des élèves 59

Partie B

Chapitre II : Élaboration du programme et composantes

Aperçu 63
Résultats d'apprentissage transdisciplinaires 64
Résultats d'apprentissage généraux 67
Résultats d'apprentissage par cycle 71
Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle 72
Écoute et expression orale 74
Lecture et visionnement 77
Écriture et représentation 79
Résultats d'apprentissages spécifiques 81
Survol des résultats d'apprentissage spécifiques (M à 4e année) 81
Présentation sur quatre colonnes 108

Partie C

Chapitre III : Résultats d'apprentissage spécifiques – 3e année
Résultats d'apprentissage spécifiques du programme (RAS) :
Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle 111
Écoute et expression orale 147
Lecture et visionnement 231
Écriture et représentation 319
Bibliographie 423

Annexes
Annexe A : Valorisation de la langue française de la diversité culturelle 439
Annexe B : Écoute et expression orale 465
Annexe C : Lecture et visionnement 551
Annexe D : Écriture et représentation 631
Annexe E : Liens utiles 671
Annexe F : Structures d'apprentissage coopératif 693
Annexe G : Techniques et stratégies d'enseignement et d'apprentissage 701
Annexe H : Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées 713

Chapitre I

Contexte et fondement

Chapitre I : Contexte et fondement

Aperçu et fondement du programme

Le programme d'immersion en français est une manière distincte d'aborder l'enseignement et l'apprentissage en général par le biais de la langue française. Le programme est conçu pour des élèves non francophones et vise leur acquisition du français par l'entremise des matières enseignées en français. Le français est la langue d'enseignement et, dans la mesure du possible, l'outil de communication en classe.

À Terre-Neuve-et-Labrador, l'immersion précoce (*Early French Immersion* en anglais) commence à la maternelle et se poursuit jusqu'en 12e année. Le programme d'immersion française offre aux apprenants la possibilité de mieux comprendre leur propre culture et de découvrir la culture des communautés francophones dans le contexte multiculturel du Canada. Cette expérience leur permet aussi de percevoir les cultures francophones avec une sensibilité et une compréhension accrues. Une telle compréhension encourage l'acceptation de toutes les cultures, et il est à espérer que cette vision mènera à une meilleure appréciation de la diversité et de la valeur des êtres humains.

La répartition du temps alloué à l'instruction en français aux niveaux primaire et élémentaire est la suivante :

Niveau	Pourcentage de l'instruction en français
M á la 2e année	100%
3e et 4e année	80% Minimum
5e année	70% Minimum
6e année	65% Minimum

La capacité de communiquer dans les deux langues officielles du Canada est un résultat souhaitable pour les élèves de Terre-Neuve-et-Labrador. L'étude d'une langue seconde est une expérience pédagogique enrichissante dont on reconnaît l'apport pour le développement social, émotionnel et intellectuel des apprenants.

Le français en tant que discipline

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a adopté les éléments essentiels du profil de sortie de l'élève, qui décrivent les connaissances, les aptitudes et les valeurs qui préparent les élèves à l'apprentissage continu. Le programme de français en immersion établit des liens entre le français et les éléments essentiels du profil de sortie de l'élève. Le présent programme d'études donne de l'information sur l'approche axée sur les résultats, mais aussi des précisions sur l'enseignement, la mesure et les ressources d'apprentissage. Ces ressources, tant celles qui sont autorisées que celles qui sont recommandées, et les stratégies suggérées pour l'enseignement et la mesure aident les enseignants à planifier des expériences d'apprentissage qui profitent réellement aux élèves.

Effets de l'immersion

Depuis le début, les programmes de français en immersion ont fait l'objet de plusieurs recherches. En ce qui concerne la maitrise de l'anglais, les recherches démontrent que le rendement des élèves en immersion est comparable à celui des élèves inscrits dans les programmes anglais (Lapkin et Swain, 1984; Cummings et Swain, 1986; Genesee, 1987; Snow, 1987; Gaudet et Pelletier, 1993; St. Pierre, Lang et Morton, 1995, Bournot-Trites et Tellowitz, 2002).

Quant aux matières scolaires enseignées en français, les résultats de diverses évaluations indiquent que les élèves en immersion obtiennent des résultats équivalents à ceux des élèves non inscrits en immersion (Swain, 1979; Lapkin et Swain, 1984; Genesee, 1988; Snow, 1989; Gaudet et Pelletier, 1993; Bournot-Trites et Tellowitz, 2002). En plus, les élèves en immersion expriment une grande satisfaction à l'égard de leur programme et démontrent une attitude positive envers la langue et la culture françaises. (Genesee, 1990).

But du programme d'études

Ce programme d'études présente le cadre du cours de **français au niveau primaire.** Il donne un aperçu du cours et du contexte d'enseignement et d'apprentissage de même que des composantes du programme. Le programme d'études a pour principal objectif de définir les résultats d'apprentissage spécifiques du programme (RAS) et les grandes lignes du cours. Il donne également des exemples d'activités et de stratégies d'enseignement, des exemples d'activités d'évaluation et de liens avec d'autres ressources ou matières.

Contexte d'apprentisage et d'enseignement

Le français en tout et par tous ! L'enseignement donné dans le cadre du programme d'immersion en français se fonde sur le principe qu'une langue et la matière enseignée dans cette langue sont apprises simultanément. Les élèves du programme d'immersion précoce en français apprennent le français dans toutes les matières et leurs capacités linguistiques croissantes soutiennent leurs besoins d'apprentissage dans tous les volets du programme.

Programme d'immersion française

Le français, langue de communication. L'apprentissage efficace d'une langue se fait de manière intensive. En immersion en français, les élèves doivent comprendre le français et s'en servir pour communiquer. Il est donc essentiel que le français soit la langue de communication dans la classe.

La langue s'apprend dans des contextes concrets comportant des intentions de communication précises. L'acquisition de la langue se fait efficacement de façon globale et dans un contexte intégré. Pour favoriser l'acquisition de la langue et le développement d'une réflexion sophistiquée chez l'élève, il faut offrir aux élèves une variété de situations authentiques et signifiantes.

La langue et la pensée sont liées. À mesure que l'élève développe des stratégies de réflexion plus complexes, il cherche des façons plus appropriées d'exprimer sa pensée. L'acquisition d'une langue se fait progressivement. Pour cette raison, il faut offrir de nombreuses occasions où l'élève négocie le sens et la forme, et précise ses stratégies de communication.

Le développement de la compétence linguistique exige l'utilisation des processus mentaux supérieurs. 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 de pouvoir atteindre une compétence langagière plus approfondie, l'élève doit faire appel aux processus mentaux liés au raisonnement, à la formulation et à la manipulation des pensées, à la résolution de problèmes, et ainsi de suite. L'utilisation des processus les plus élevés (l'analyse, la synthèse et l'évaluation) ne devrait pas être réservée uniquement aux élèves plus âgés.

Les enseignants comme excellents modèles de langue. Le rôle de l'enseignant à titre de modèle linguistique est un des fondements du programme d'immersion. Les élèves absorbent la langue au fur et à mesure, en l'entendant ou en la lisant. Puisque la classe peut s'avérer le seul endroit où les élèves sont exposés au français, il est essentiel que les enseignants fassent preuve d'un niveau supérieur de compétence dans la langue parlée et écrite.

Nature de l'apprentissage

Les recherches sur l'apprentissage ont permis de comprendre les principes suivants :

L'apprentissage se produit de différentes manières. Chaque élève a sa façon de penser, d'agir et de réagir. Afin de répondre aux divers besoins des apprenants, le programme nécessite toutes sortes de situations d'apprentissage qui permettent à chacun d'apprendre à son rythme et à sa manière et qui stimulent les intelligences multiples.

L'apprentissage est fondé et affecté par l'expérience et les connaissances antérieures. L'apprentissage est influencé par les préconceptions et les expériences personnelles et culturelles, ainsi que par les connaissances antérieures des élèves. En immersion, on doit favoriser l'établissement de liens entre la langue maternelle et la langue seconde et, en particulier, les zones de transfert. Il est important d'encourager les élèves à formuler leurs propres hypothèses dans les situations de communication et à élaborer des stratégies menant à des solutions personnelles.

Le milieu influence l'apprentissage. Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils se sentent acceptés. Plus le milieu d'apprentissage est sécurisant, plus les élèves ne se sentent capables de prendre des risques, d'apprendre et de développer des attitudes et des visions intérieures positives. Dans le programme d'immersion en français, on doit encourager les élèves à prendre des risques dans leur utilisation de la langue et à ne pas craindre de faire des erreurs.

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

L'apprentissage est constructif et épanouissant. L'apprentissage est facilité par l'utilisation d'un langage approprié à un contexte particulier. La compréhension et les idées développées par les élèves sont progressivement élargies et reconstruites au fur et à mesure qu'ils apprennent et qu'ils perfectionnent leur capacité à conceptualiser ces expériences. L'apprentissage exige un travail actif d'élaboration de sens. Cela implique la construction d'un échafaudage entre les nouveaux acquis et les connaissances et expériences antérieures.

L'apprentissage se produit par la recherche et la résolution de problèmes. L'apprentissage est plus concret lorsque les élèves travaillent indépendamment ou en équipes pour cerner et résoudre les problèmes. L'apprentissage, lorsqu'il se réalise en collaboration avec d'autres, est une importante source de motivation,de soutien et contextualisation. Ce genre d'apprentissage aide les élèves à acquérir une base de connaissances, d'habiletés et d'attitudes leur permettant d'explorer des concepts de plus en plus complexes dans un contexte significatif.

Nature de l'enseignement

Les styles ou les préférences d'apprentissage des élèves déterminent les stratégies utilisées par l'enseignant. L'enseignement de toute matière doit tenir compte des principes suivants :

Le contenu doit être signifiant et rendu concret 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 utilisent comme point de départ les expériences, les connaissances et les intérêts des élèves et tiennent compte des résultats d'apprentissage.

L'enseignant est guide et facilitateur. L'enseignant n'est pas un fournisseur de connaissances mais bien un facilitateur de l'apprentissage. Il organise des activités pour favoriser la découverte de connaissances. Ainsi, il devient un partenaire dans un processus dynamique d'apprentissage.

Le milieu d'apprentissage favorise la démarche intellectuelle. C'est à l'enseignant de créer une atmosphère non menaçante et de fournir aux élèves beaucoup d'occasions pour leur enseigner comment développer 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 aux avec respect, intégrité et sécurité, afin de favoriser le raisonnement et la démarche intellectuelle.

L'enseignement encourage la coopération entre élèves. Tout en prévoyant du temps pour le travail individuel, l'enseignant doit également promouvoir le travail coopératif. Les élèves acquièrent ainsi les compétences et habiletés dont ils ont besoin pour travailler et apprendre en coopérant dans le cadre d'activités structurées.

L'enseignement favorise divers styles d'apprentissage. L'enseignant sera conscient qu'à la diversité des styles d'apprentissage, il correspond une diversité de styles d'enseignement. L'enseignant observera d'abord de quelle façon les élèves apprennent le mieux. Il découvrira ainsi leurs styles d'apprentissage et leurs intelligences multiples. Ensuite, il devra mettre en œuvre une gamme de stratégies d'enseignement efficaces.

L'enseignement fournit des occasions de réflexion. Les élèves doivent être conscients de leur manière d'apprendre. La réflexion et l'auto-évaluation permettent à l'élève de créer des liens entre ses nouvelles connaissances et celles déjà acquises. Elles lui permettent en plus de transférer ses acquis dans de nouvelles situations et ainsi d'accepter la responsabilité de construire ses apprentissages.

L'enseignement est axé sur le processus d'apprentissage. L'enseignant doit encourager les élèves à prendre des risques lorsqu'ils raisonnent et analysent. Il doit favoriser la participation active des élèves au processus d'apprentissage afin qu'ils soient en mesure d'acquérir de nouvelles connaissances et des habiletés de raisonnement critique et de pensée créatrice.

L'élève au niveau primaire

Les années du primaire constituent les années pendant lesquelles les bases des valeurs, des habiletés et des concepts essentiels sont jetées. En immersion française, ces éléments se développent dans le contexte de la langue seconde, puisque la langue est l'outil d'apprentissage dans tout le programme d'études.

Les années du primaire sont critiques pour l'apprentissage. Au cours de ces années, on met l'accent sur la littératie et la numératie afin de soutenir l'apprentissage dans toutes les matières scolaires. Les stratégies d'enseignement doivent être variées et répondre aux besoins individuels afin que les élèves atteignent leur plus haut niveau de rendement individuel. Pour créer une approche intégrée en matière d'apprentissage, les concepts, les valeurs et les habiletés sont souvent intégrés de manière signifiante pour les élèves dans les programmes de français, de sciences, de mathématiques, de sciences humaines, de musique, d'art, d'éducation physique, de santé et d'éducation religieuse.

Au primaire, les élèves abordent l'apprentissage selon une approche concrète; les expériences sont donc essentielles à leur réussite. Ils s'intéressent beaucoup à leur milieu immédiat; il faut donc que le milieu scolaire soit stimulant et leur apporte des défis à leur mesure. Sur le plan intellectuel, les élèves du primaire fonctionnent en général à un niveau concret; la manière la plus efficace de répondre à leurs besoins d'apprentissage est de les faire passer progressivement d'expériences concrètes à des expériences semi-abstraites et abstraites. Les élèves du primaire interprètent en général les choses de façon très littérale.

Pour tous les apprenants du primaire, le fait de donner un sens à leurs expériences est un besoin fondamental. L'élève en immersion précoce doit être vu comme un apprenant actif qui bâtit sa connaissance personnelle du monde et un vocabulaire français personnel grâce à des interactions avec les personnes, les objets et les idées. Ce principe doit orienter toute planification pédagogique.

Chaque enfant est unique. Dans tout groupe d'enfants, il faut s'attendre à trouver de nombreuses différences dans les rythmes et les styles d'apprentissage, les expériences et les intérêts, et il faut les respecter. Il faut reconnaître les différences individuelles et miser sur elles. Bien que des normes d'excellence soient établies pour tous les élèves, le seul objectif viable pour chaque élève est d'aller aussi loin que possible dans son cheminement personnel vers l'excellence. L'amélioration du rendement de l'élève et la réalisation de son potentiel relèvent d'un processus qui touche plusieurs domaines.

Domaine intellectuel

Le développement intellectuel est le processus qui consiste à comprendre en acquérant et en construisant des connaissances. Les élèves élaborent des stratégies pour résoudre des problèmes complexes. Ils apprennent à raisonner et à communiquer en français et se responsabilisent à l'égard de leur propre apprentissage. Ils posent des questions et remettent en question les réponses. Ils deviennent des apprenants réfléchis et avisés.

Domaine artistique

Les élèves sont exposés à des processus et à des produits artistiques de genres et de cultures multiples. On leur donne des occasions de créer, de percevoir et de communiquer par l'intermédiaire de l'expression artistique. Les habiletés en matière de pensée critique, d'analyse et de résolution de problèmes sont développées et appliquées dans le cadre d'expériences d'apprentissage concrètes. Les expériences offertes dans les disciplines artistiques enrichissent la compréhension qu'un élève a de sa propre culture et des autres cultures.

Domaine émotionnel

Le milieu d'apprentissage procure à l'élève du niveau primaire sécurité et soutien. On encourage constamment les sentiments positifs à l'égard de soi, des autres et de l'apprentissage. L'apprentissage doit être structuré afin que chaque élève connaisse des succès.

Domaine social

L'apprentissage de la coopération avec les autres est une dynamique essentielle de la vie. La classe forme une communauté d'apprenants. Le fait d'avoir à attendre son tour, à partager le matériel, à collaborer à la résolution de problèmes et à travailler en collaboration au sein d'équipes afin d'atteindre des objectifs concrets est une occasion pour l'élève d'acquérir les habiletés sociales essentielles à la vie en société.

Domaine physique

Le bien-être physique est essentiel à la vie et à l'apprentissage. Il faut offrir aux élèves des occasions de bouger et de développer leur motricité, et les inciter à respecter leur corps et à vouloir en prendre soin. Il faut aussi leur montrer comment intégrer avec respect les personnes qui o nt des handicaps physiques uniques, et promouvoir cette intégration.

Domaine spirituel et moral

Il est normal que les élèves du niveau élémentaire cherchent des réponses à leurs questions, tout particulièrement lorsqu'elles se rapportent à leurs propres expériences. La démarche qui consiste à développer la conscience de soi ainsi qu'à apprendre à apprécier les autres et à devenir un membre responsable de la société et du monde fait partie intégrante de cet aspect de l'éducation. Ces explorations constituent la base d'un système de valeurs et de croyances achevé et bien intégré.

Développement de la littératie en immersion française

On peut décrire la littératie comme étant l'interaction avec un texte, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances, des habiletés, des attitudes et des valeurs liées à la culture de l'écrit, soit des façons de parler, de lire, de visionner, d'écrire, de représenter, de comprendre et d'agir (Masny, 1994). En immersion française, le développement de la littératie en langue seconde se fait par l'entremise d'un programme riche et équilibré. Un tel programme offre aux élèves des possibilités d'interagir fréquemment avec une vaste gamme de textes en français dans une variété de contextes et dans de nombreux domaines d'études :

- l'écoute et l'expression orale (p. ex., échanges, discussions, dialogues, entrevues, saynètes, dramatisations, chants, débats, présentations formelles, informelles, planifiées et spontanées) ;
- la lecture (p. ex., à haute voix, partagée, guidée, silencieuse, individuelle) ;
- la visualisation (p. ex., textes visuels, affiches, illustrations, peintures) ;
- l'écriture (p. ex., partagée, guidée, interactive, modélisée, sur demande et suivant la démarche d'écriture) ;
- la représentation (p. ex., dessins, illustrations, collages, bandes dessinées, dramatisations, saynètes, sketches).

Français écrit et parlé

Le développement de l'aptitude à s'exprimer au niveau du français oral et écrit est d'une importance capitale dans l'évolution et l'épanouissement de l'élève en immersion. L'enseignant a donc la responsabilité 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 particulièrement attention à la clarté et à la précision des discours oraux et écrits.

Littératie en langue seconde

Le programme d'immersion précoce repose sur l'hypothèse selon laquelle le développement de la littératie en langue seconde s'appuie sur l'intégration des processus linguistiques, des habiletés et des stratégies dans le contexte de situations d'apprentissage concrètes. Devenir littératié, c'est développer les connaissances et les habiletés de produire, de comprendre, d'analyser et d'interpréter une gamme de textes. Ces connaissances, habiletés, attitudes, valeurs et comportements liés à la culture de l'oral et de l'écrit continuent à évoluer à mesure que les apprenants interagissent avec divers textes.

Continuums de développement

Chaque élève se développe à son propre rythme. Les continuums du développement de la lecture et de l'écriture en immersion figurent en annexes. Il importe de noter que **ces continuums ne correspondent pas à des niveaux scolaires**, mais décrivent les phases prévisibles du développement de la lecture et de l'écriture chez les élèves. Ces derniers se situent à des stades différents du développement de la lecture et ce, quel que soit le niveau scolaire. **L'enseignement doit être axé sur la satisfaction des besoins individuels** à mesure que les élèves progressent dans le développement de la littératie.

Approche multi ressources

Les élèves et les enseignants vivent en une ère de changements caractérisée par une somme de connaissances qui s'accroît à un rythme effréné. L'apprentissage doit désormais être continu et, pour cette raison, le processus d'apprentissage est plus important que le contenu : les élèves doivent apprendre à apprendre. Une approche axée sur les ressources prône l'utilisation d'un large éventail de textes plutôt que d'une ressource unique. Les ressources à exploiter incluent le multimédia, les télécommunications, la contribution de divers intervenants et une vaste gamme de documents disponibles.

Définition de « textes »

Dans le présent document, le mot « texte » est utilisé pour décrire tout événement langagier, qu'il soit oral, écrit ou visuel. En ce sens, une conversation, un article en ligne, un album, une affiche, un vidéo-clip, une émission télévisée et une production multimédia sont tous des textes. Le terme est une façon économique de suggérer la similitude entre les habiletés utilisées pour le visionnement d'un film, dans l'interprétation d'un discours ou une réaction à un article de journal. Ce concept étendu du texte tient compte de la gamme de textes avec lesquels on interagit et desquels on retire les messages.

L'apprentissage au XXIe siècle

La réflexion est le lien entre tous les autres domaines discrets, y compris la lecture, la création, la compréhension et le langage oral. Ces domaines sont la base de la littératie dans toutes ses facettes diverses et compliquées. Les littératies, telles que la littératie médiatique et la littératie critique, ne sont pas axées sur une matière particulière, mais sont la base de la réflexion et de l'apprentissage des élèves et sont transférables entre les matières. Les littératies culturelles et sociales sont aussi pertinentes à l'égard d'un effectif élève diversifié et de l'apprentissage au XXIe siècle. Les conséquences de l'apprentissage au XXIe siècle sont, entre autres :

- l'organisation physique des écoles (p. ex. ressources dans les écoles, grandeur des salles de classe, emplacement des ressources technologiques) ;
- l'organisation physique des élèves (p. ex. nombre d'élèves par classe, emploi du temps, charge de l'enseignant) ;
- les possibilités de perfectionnement professionnel pour les enseignants (p. ex. soutiens numériques, réseaux virtuels) ;
- l'accent sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui comprennent la pédagogie différentiée ; et
- l'apprentissage fondé sur la recherche à l'aide des technologies actuelles.

Les compétences du XXIe siècle comprennent la pensée critique, la collaboration, la résolution créative des problèmes, la communication efficace, la littératie technologique, le développement personnel, le leadership et la conscience de soi en tant qu'individu et citoyen du monde. Le programme de français en immersion peut appuyer et développer ces compétences.

Littératie critique

La littératie, telle qu'on la considérait auparavant - soit la capacité de décoder et de saisir la signification d'un texte écrit - comme étant vitale en soi, ne représente plus une préparation suffisante pour les élèves qui grandissent dans le monde d'aujourd'hui, d'une complexité toujours croissante. La littératie critique devient de plus en plus le pivot d'efforts continus pour donner aux élèves des approches qui les aideront à grandir et devenir des citoyens autonomes, sensibles et engagés.

Les concepts de pensée critique et de littératie critique sont souvent employés comme s'ils étaient interchangeables, mais ce n'est pas le cas. Temple (2005) explique ainsi la différence entre les deux : « La pensée critique est axée sur des affirmations et des arguments à l'appui, des interprétations et des applications, tandis que la littératie critique propose un point de vue plus empreint de scepticisme et une certaine orientation politique. » [traduction] Selon Temple, la pensée critique se fonde sur le postulat selon lequel nous sommes souvent influencés par nos préjugés, dont nous pouvons nous affranchir par l'utilisation claire et rationnelle du langage. Les enseignants encouragent les élèves à analyser attentivement ce qu'ils entendent, lisent ou voient et à faire connaître leurs propres interprétations clairement, avec des preuves solides à l'appui.

La littératie critique va plus loin et part du principe que le langage n'est jamais neutre et qu'il est toujours utilisé dans un contexte de relations de pouvoir. L'accent est mis sur les points de vue, et les élèves sont invités à consulter tout type de texte (livre, film, publicité, information de presse) « à contre-courant » pour essayer d'en cerner les relations et le point de vue. Durant cette déconstruction, on invite les élèves à relever certains points comme l'auteur du texte et ceux dont les intérêts sont favorisés pour essayer de comprendre le point de vue. On demande par la suite aux élèves de reconstruire le texte pour lui donner une nouvelle perspective. De plus, la littératie critique demande de prendre des mesures pour créer un monde plus juste socialement. Les questions liées à l'environnement de l'élève et celles soulevées dans des textes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école sont utilisées pour effectuer l'analyse.

Quand on dit que la signification des mots est construite socialement, on implique que la plupart des choses connues ou comprises au sujet du monde et des gens qui nous entourent sont déterminées selon des attentes culturelles et sociales et des façons de se positionner les uns par rapport aux autres. On ne peut présumer que les lois, les valeurs, les coutumes et traditions et les manières de faire apprises dans un contexte donné sont universellement interprétées et acceptées de la façon dont elles ont été apprises. Le langage utilisé varie selon les situations dans lesquelles les personnes se trouvent. La littératie critique, c'est examiner et apprendre à examiner ces concepts. Le savoir, la vérité, l'éducation et le langage ne peuvent jamais être neutres ou dénués de contexte — ils se construisent par des personnes qui ont une histoire et un point de vue particuliers. La littératie critique implique la remise en question de ces hypothèses. Elle cherche à aider les apprenants à prendre conscience qu'ils construisent et sont construits par des images, qu'ils apprennent comment ils sont censés penser, agir et être à partir des nombreux textes qui les entourent.

De nombreux éducateurs croient que la littératie critique est un concept destiné à l'école secondaire, mais d'autres, comme Vasquez (2003), sont d'avis qu'on peut établir un programme de littératie critique avec les jeunes enfants : « Un programme de littératie critique doit être vécu. Il surgit du contexte social et politique des communautés dans lesquelles nous vivons. » [traduction] Selon Luke (1994), l'arrivée d'Internet fait en sorte que les élèves qui sont tout juste assez

vieux pour cliquer sur une souris sont exposés aux arguments que veulent leur présenter tous ceux qui ont accès à un ordinateur. Il affirme ensuite que les très jeunes enfants doivent être capables de trier et de comprendre l'information, et que cette capacité doit faire partie des nouveaux rudiments pour le XXIe siècle.

Le programme de français fournit d'amples occasions pour renforcer les habiletés en littératie critique, qui est la capacité de déconstruire divers types de textes, pour déterminer le contexte social, historique et économique d'une situation. Si l'un des buts du programme est de donner aux élèves les outils dont ils ont besoin pour devenir des citoyens réfléchis et sensibles, il faut leur apprendre à déconstruire les divers textes et les images qui imprègnent leur vie et à se poser des questions comme les suivantes :

- Qui a créé ce texte (oral, écrit, visuel, médiatique, etc.) ? Quel est son âge/sexe/race/nationalité ?
- Comment ces éléments influent-ils sur le texte ?
- Pour qui ce texte a-t-il été créé ?
- Quel est le thème du texte et comment est-il présenté ?
- Comment ce thème aurait-il pu être présenté autrement ?
- Qu'est-ce qui est inclus et qu'est-ce qui a été omis ?
- Qu'est-ce que cela m'apprend au sujet des autres et de leur place dans le monde ?
- Qu'est-ce que le texte signifie pour moi et qu'est-ce qu'il pourrait signifier pour d'autres ?
- Est-ce que ce texte remet en question mes croyances ?
- Est-ce qu'il vient confirmer ce que je crois être vrai ? Pourquoi ?
- Quel effet ce texte pourrait-il avoir sur moi ?

La littératie critique apprend aux élèves à prendre des décisions de façon intelligente, réfléchie et humaniste quand ils doivent faire face aux nouveaux concepts. Elle les encourage à garder l'œil et l'esprit ouverts dans leur quête afin d'explorer plusieurs facettes du même enjeu. C'est grâce à la littératie critique que les élèves peuvent participer à des conversations qui les aident à approfondir des notions pour ensuite pouvoir les appliquer, bâtissant un monde plus juste.

Littératie médiatique

La littératie médiatique est la capacité de comprendre comment fonctionnent les médias de masse, comme la télévision, le cinéma, la radio, les images fixes et les magazines - comment ils véhiculent des significations, comment ils sont organisés, et comment les utiliser judicieusement. L'influence des médias (télévision, cinéma, vidéos, revues, affiches, annonces, jeux sur ordinateur, musique populaire, etc.) est omniprésente dans la vie des élèves d'aujourd'hui. Il est donc important qu'à partir du primaire les élèves apprennent à se servir des ressources médiatiques de façon critique et réfléchie.

La littératie médiatique est une forme de réflexion critique qui s'exerce sur le message véhiculé par le média de masse. À ce niveau, les élèves peuvent continuer à développer leur littératie médiatique en se posant des questions, telles que : *Quel est le message ? Qui envoie le message ? Pourquoi ce message est-il envoyé ? Comment ce message est-il envoyé ? À qui s'adresse ce message ?*

Les élèves interprètent les messages véhiculés par les médias en fonction de leurs connaissances et expériences antérieures. Après avoir examiné les liens qu'ils ont établis, ils peuvent apprendre à analyser et à évaluer les idées, les valeurs, les techniques et les contextes des messages des médias. Il serait souhaitable d'intégrer

aux programmes d'études des activités liées à la littératie médiatique. Voici quelques exemples de ce genre d'activités :

- examiner la présentation et les caractéristiques des revues pour enfants ;
- visiter les bureaux d'un journal ;
- réagir personnellement à un texte : affiche, image, annonce, vidéo ou film ;
- écrire les « légendes » de diverses images ;
- faire un collage d'illustrations pour exprimer un sentiment ou pour présenter un thème ;
- écrire une histoire pour accompagner une photographie ou une peinture ;
- réagir aux illustrations artistiques dans des livres d'images ;
- penser à la police de caractères et à l'effet qu'elle peut avoir sur le message ;
- créer des images visuelles pour accompagner une histoire, un livre ou un poème, et discuter des motifs expliquant les choix.

Nouvelles littératies

Attendu que les résultats d'apprentissage abordent le besoin pour les élèves de s'intéresser aux nouvelles littératies, il est essentiel que les enseignants se familiarisent avec les technologies émergentes et les nombreuses possibilités qui s'offrent aux élèves en matière de nouvelles technologies et littératies.

Puisque la technologie continue de progresser rapidement, le concept de littératie évolue lui aussi. Les formes et les fonctions de la littératie, et l'enseignement de la littératie elle-même, dépendent en grande partie des forces sociales qui évoluent constamment dans toute société ainsi que des technologies qui en découlent (Leu, Kinzer, Coiro et Cammack, 2004). La société établit les pratiques de littératie qui sont nécessaires et importantes, et il revient aux éducateurs d'examiner comment les technologies disponibles pourraient redéfinir le rôle des citoyens à l'ère de l'information globale. Il faut se demander comment on veut former les élèves et quels types de littératie leur seront profitables à l'avenir.

Il faut bien comprendre que le simple fait d'utiliser des technologies en classe pour enseigner les fondements des littératies ou les connaissances de base ne préparera pas les élèves aux nouvelles littératies qu'offrent Internet et d'autres technologies de l'information et des communications (TIC). Il faut plutôt que les enseignants réévaluent les efforts d'intégration de la technologie. Les tentatives dans ce domaine se réduisent souvent à utiliser un ordinateur pour parachever un travail qui ne demande que des compétences fondamentales, ce qui pourrait aussi bien se faire avec du papier et un crayon. C'est le cas, par exemple, si on utilise des progiciels pour enseigner les bases de la lecture et de l'écriture (Leu, Kinzer, Coiro et Cammack, 2004).

Il est essentiel d'étudier les nouvelles technologies avec les élèves pour les aider à déterminer comment ces technologies peuvent donner accès à de nouvelles littératies. Mentionnons notamment les systèmes de traitement de texte, les éditeurs vidéo, les carnets Web (blogues), le courriel, les feuilles de calcul électroniques, les logiciels de présentation, la messagerie instantanée, les avatars, les mondes virtuels, les wikis, etc. La façon d'utiliser ces technologies détermine dans quelle mesure la littératie est *nouvelle.*

Il est important de ne pas considérer la technologie en elle-même comme une nouvelle littératie. Il faut plutôt examiner les possibilités qu'offrent les technologies émergentes et être conscient que le simple fait d'employer les nouvelles technologies d'une façon traditionnelle ne constitue pas une nouvelle littératie. Par exemple, si les élèves se contentent de tenir un carnet Web (blogue) pour enregistrer un journal personnel, ils utilisent simplement une nouvelle technologie

au profit d'une ancienne littératie. Ils pourraient obtenir le même résultat avec du papier et un crayon. Par contre, s'ils ont l'occasion d'explorer les possibilités de cette technologie en collaborant avec leurs pairs et en examinant comment on peut intégrer d'autres technologies dans le contexte du blogue, ils sont alors plongés dans les nouvelles littératies.

Pour montrer plus clairement comment les nouvelles littératies exigent « une participation collective et de la collaboration » (Lankshear et Knobel, 2007), examinons l'attention portée aux divers modèles de développement de logiciels comme « Web 1.0 » et « Web 2.0 ». Le Web 1.0 est fondé sur *la lecture et l'écriture* (Wiber, 2010) : l'usager peut interagir avec l'information sur le Web, mais elle ne change pas et n'a qu'une dimension. Inversement, les Investment, les textes du Web 2.0 sont modifiables. Il est aisé de publier, d'afficher et de modifier des textes ainsi que d'avoir un carnet Web. Un des principaux changements apportés du Web 2.0 est que la paternité des œuvres est libre, la collaboration est fréquente et l'expertise est partagée. À titre d'exemple supplémentaire, les tableaux blancs interactifs sont maintenant très répandus dans les écoles, mais les enseignants ne doivent pas se contenter de transmettre les principes de base traditionnels ou l'information (prise de notes) comme leurs prédécesseurs le faisaient depuis de nombreuses années à l'aide d'un tableau noir. Ils doivent donc veiller à ne pas utiliser les nouvelles technologies de manière traditionnelle.

Répondre aux besoins de tous les apprenants

Le programme d'immersion est conçu de manière à accommoder les particularités d'élèves dont les besoins, les aptitudes et les styles d'apprentissage diffèrent. L'apprentissage est influencé par de nombreux facteurs, dont le contexte social et culturel et la mesure dans laquelle on peut répondre aux besoins individuels. L'enseignant doit prendre en considération les besoins, les expériences et les intérêts des élèves lorsqu'il planifie les activités d'apprentissage. En cherchant à valoriser la diversité de ses élèves, il doit envisager des façons :

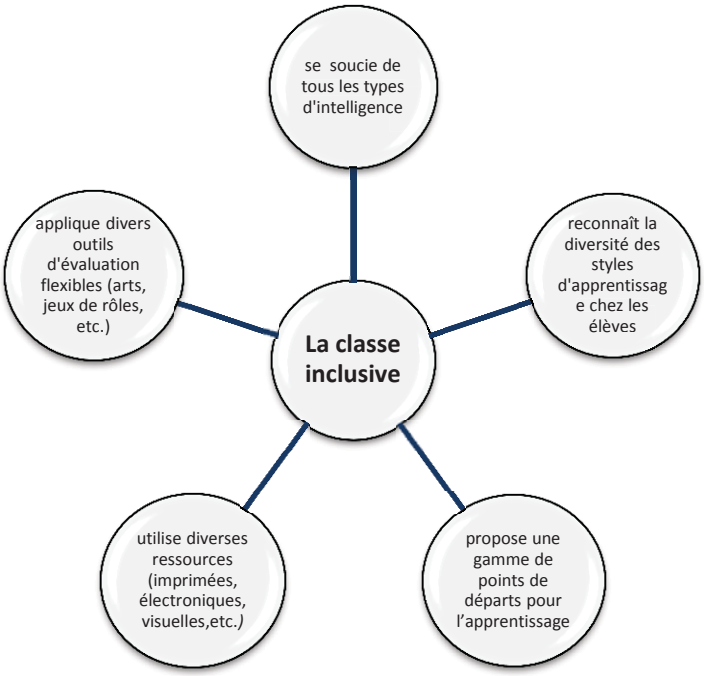
- d'établir un climat d'affirmation de la dignité et de la valeur de tout élève ;
- d'encourager la prise de risques dans la communication ;
- de se montrer sensible aux besoins de communication des élèves qui se trouve en situation émotionnelle difficile ;
- de donner aux élèves l'occasion de travailler dans une variété de contextes et de situations de groupe ;
- de reconnaître les styles d'apprentissage et de s'y adapter ;
- de concevoir des tâches d'apprentissage et d'évaluation qui maximisent les forces des apprenants.

La salle de classe inclusive

Les écoles inclusives qui fonctionnent ont ces caractéristiques : un cadre favorable, des relations positives, une atmosphère de confiance et des occasions de participer. (Centre for Inclusive Education, University of Western Ontario). [traduction libre]

Une classe inclusive respecte la valeur des antécédents sociaux et ethnoculturels de tous les élèves et favorise l'émergence d'une conscience communautaire. Dans leur diversité, coutumes familiales, histoire, traditions, valeurs, croyances et façons de voir et d'expliquer le monde sont autant de mises en contexte importantes qui enrichiront l'enseignement et l'apprentissage en salle de classe.

Les activités du programme de français peuvent offrir aux élèves un cadre sécuritaire et amical où exprimer leurs sentiments, appliquer une réflexion critique à la solution de problèmes ou simplement penser aux enjeux du jour. Il est important que les élèves aient tous l'occasion de voir leur vie et leurs expériences reflétées dans la communauté scolaire. Tous ont besoin d'occasions de partager leurs idées, connaissances, expériences antérieures, opinions et sentiments. La promotion de ces attitudes assure le respect mutuel, crée des interdépendances positives et ouvre toutes sortes de perspectives.



Équité et diversité

La société est diversifiée au plan linguistique, ethnique, culturel et social. Dans un climat d'apprentissage caractérisé par la confiance, l'acceptation et le respect, la diversité des élèves est acceptée et valorisée. Afin de contribuer à l'atteinte de l'équité et de valoriser la diversité, le programme d'immersion doit :

- refléter les talents, les besoins, les intérêts et les préférences d'apprentissage des élèves ;
- permettre aux élèves d'avoir du succès, peu importe leur sexe, race, origine ethnoculturelle, classe sociale, style de vie ou niveau de compétence ;
- encourager les élèves à valoriser les différences parmi leurs camarades de classe.

Les enseignants doivent s'assurer que les ressources et les pratiques scolaires reflètent les divers points de vue de façon positive et juste. L'horizon des enseignants et des élèves s'élargit par le choix et l'utilisation d'une grande variété de ressources et l'acquisition de diverses expériences enrichissantes. Les élèves apprennent par leurs différences autant que par leurs similitudes. Pour accentuer leur appréciation de la diversité, les élèves doivent pouvoir :

- communiquer avec des gens qui sont différents par leur parler, leur attitude, leurs connaissances et leur point de vue ;
- étudier de façon critique diverses expériences et perspectives dans un contexte social et culturel ;
- examiner pourquoi certains lecteurs tirent des messages différents d'un même texte ;
- découvrir divers types d'écrits et d'autres moyens de représenter l'expérience, les points de vue et les façons de penser ;
- étudier les façons par lesquelles le langage et l'imagerie peuvent créer, renforcer et perpétuer les stéréotypes sexuels, culturels, et autres ;
- défier les préjugés et la discrimination qu'engendrent les inégalités pour certains membres de la société.

Les pratiques d'enseignement et d'évaluation doivent :

- être libres de préjugés raciaux, ethniques, culturels, sexuels, socioéconomiques ;
- discerner le matériel, les ressources et les expériences qui représentent des préjugés raciaux, ethniques, culturels, sexuels et socio-économique, ainsi que les élèves, les parents ou les enseignants qui semblent adhérer à de tels préjugés, et essayer de régler le problème ;
- promouvoir l'équité en offrant aux élèves des chances égales d'apprendre et de démontrer ce dont ils et elles sont capables.

Selon Tomlinson (2004), l'équité et la réussite de chaque élève devraient être des priorités pour les classes d'aujourd'hui. Pour ceci, il faut un enseignement différencié, un enseignement qui développe au maximum le potentiel de chaque élève. On ne peut pas ignorer les différences qui existent entre les élèves ; on doit alors porter attention au niveau de rendement de chacun et en fonction de ce dernier, apporter des modifications, au besoin, aux méthodes, stratégies et techniques d'enseignement.

Questions liées au genre

Au cours des dernières années, de nombreuses recherches et discussions ont porté sur les différences entre les garçons et les filles et leur incidence sur le succès à l'école. Par exemple, certains croient que les écoles d'aujourd'hui ne sont pas adaptées aux besoins des garçons.

Christopher Spence (2008) affirme que *« Dans le monde de l'éducation, il est important de viser l'équité, c'est-à-dire l'accès égal aux avantages qu'un système peut offrir. »* [traduction] Cela ne veut pas nécessairement dire qu'il faut traiter tous les élèves de la même façon. Au contraire, l'égalité demande un *traitement différentiel.* Le ministère de l'Éducation met beaucoup l'accent sur l'enseignement différencié et les pratiques d'inclusion. Il faut travailler ainsi pour arriver au cœur des différences entre les genres. Pour être juste envers nos garçons et nos filles, il faut comprendre leurs besoins et adapter l'environnement pédagogique pour mieux y répondre. Il y a des différences entre les deux genres, tout comme il y en a entre des groupes de garçons et des groupes de filles. L'essentiel pour les enseignants est de connaître le milieu d'où viennent les élèves et les besoins de chacun.

Parmi des stratégies utiles, on compte les suivantes :

- Utiliser une zone d'affichage consacrée à la littératie qui comprend des exemples de ce que les élèves doivent accomplir. Y mettre, par exemple, des modèles aux différents niveaux de la grille d'évaluation pour montrer aux élèves les résultats visés.
- Fournir un milieu favorable à la littératie, rempli de livres (textes de fiction et textes informatifs), de magazines, de logiciels, etc., qui attirent tant les garçons que les filles.
- Créer des postes informatiques avec deux chaises ou plus et une vaste gamme de logiciels.
- Favoriser les présentations multimédias. Diversifier les méthodes de communication des apprentissages peut aider à répondre aux divers besoins de *tous* les élèves.
- Fournir de la littérature jeunesse – textes fictifs et non fictifs - qui serviront de modèles pour la rédaction de textes. Encourager l'emploi de ces documents par les élèves lors d'activités d'écriture.
- Enseigner explicitement l'art de la rédaction. Donner l'occasion d'écrire quotidiennement sur des sujets choisis par les élèves eux-mêmes. Le choix est un puissant facteur de motivation.

- Encourager les élèves à discuter de leurs écrits. Les petits groupes (tels que la « chaise de l'auteur ») permettant de discuter des textes rédigés, des goûts et des frustrations vécues sont très profitables.
- Faire connaître des livres de diverses façons, y compris en lisant à haute voix. Tous les moyens sont bons pour inciter les élèves à lire et à écrire.
- Stimuler l'intérêt des élèves pour la lecture et l'écriture en connaissant leurs forces, leurs besoins, leurs intérêts et ce qui les motive.
- Faire constamment le lien entre la lecture et l'écriture. C'est la lecture qui permet de former l'aptitude à acquérir du vocabulaire.

Ces stratégies sont tout simplement des exemples de pratiques d'enseignement exemplaires visant à répondre aux besoins de tous les élèves, sans égard au genre. La sensibilisation des enseignants aux principes sous-jacents de l'instruction différenciée et de l'éducation inclusive améliore les chances de répondre aux besoins des garçons et des filles. Pour offrir les facteurs essentiels favorisant la réussite scolaire, émotionnelle et sociale des élèves en classe, les enseignants :

- font en sorte que les relations entre les élèves et celles entre l'enseignant et les élèves soient respectueuses ;
- acceptent la diversité et en font la promotion ;
- permettent aux élèves de se faire entendre et de faire des choix ;
- distinguent les pratiques d'enseignement et les pratiques d'évaluation ;
- prennent soin et se préoccupent sincèrement de tous les élèves.

Dans sa préface du livre intitulé *The Joys of Teaching Boys* par Christopher Spence (2008), David Booth mentionne: *« En fin de compte, il faut offrir des expériences de rédaction authentiques inspirées des histoires vécues par les garçons, des textes qu'ils ont lus et des projets du programme d'éducation qui les intéressent. Ainsi, nous pouvons les inciter à rédiger des récits, des poèmes, des essais et des exposés qu'ils trouveront pertinents, qui les toucheront et qui leur appartiendront. »* [traduction] Ces paroles s'appliquent tout autant aux filles. Les questions relatives aux genres sont abordées adéquatement lorsque les opinions et les pratiques tiennent compte de *toutes* les différences.

Différenciation pédagogique en immersion

La différenciation pédagogique est une démarche qui permet d'aborder l'enseignement et l'apprentissage en tenant compte des différentes aptitudes des élèves d'une même classe. De même que les élèves de n'importe quelle classe possèdent des forces et des aptitudes variées, les élèves des classes d'immersion française ont différentes aptitudes et différents besoins. En fait, au cours des dernières années, plus d'élèves que jamais ont bénéficié de cours dans un contexte d'immersion française. Le défi pour l'enseignant est d'adapter son enseignement aux élèves qui apprennent de diverses manières et à différents rythmes et qui ont des compétences langagières, des talents et des intérêts variés. Ces différences doivent motiver l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques pédagogiques et sur sa manière de gérer ces différences.

Gestion des différences

Au même titre que dans les classes d'enseignement en langue maternelle, les élèves des classes d'immersion peuvent être en butte à de nombreux défis de différents types liés au comportement, à la communication orale ou écrite, au raisonnement, à l'apprentissage et aux caractéristiques physiques. La recherche et l'expérience ont montré que le milieu d'enseignement de langue seconde peut se révéler bénéfique pour les élèves ayant des besoins particuliers et des difficultés d'apprentissage. Il incombe à l'enseignant de tenir compte de ces défis en recourant à différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage, et en adaptant les aménagements et

les mesures spéciales aux besoins particuliers des élèves en immersion française afin de favoriser leur réussite scolaire.

Faire place à la différence, c'est surtout reconnaître à chacun des élèves le droit à un cheminement positif et à une croissance de son estime de soi. De plus, la gestion des différences suppose une connaissance de chaque élève et de son profil d'apprentissage, permettant de fournir à chacun un enseignement approprié et efficace, tout en effectuant des interventions réfléchies et planifiées (Caron, 2003; Tomlinson, 2004). Dans le contexte de la classe, l'enseignant peut réagir de différentes manières aux forces et besoins variés des élèves. De récentes recherches sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau jettent une nouvelle lumière sur le processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que sur les techniques et stratégies pédagogiques employées non seulement avec les élèves ayant des besoins particuliers mais avec l'ensemble des élèves.

Recherches récentes et stratégies pédagogiques

Dans la classe d'immersion, les pratiques pédagogiques doivent également tenir compte des résultats de la recherche récente sur l'apprentissage d'une seconde langue. En reconnaissant que chaque élève se développe à sa façon et à son propre rythme, l'enseignant planifie les cours de manière à tenir compte des écarts de maturité et de développement, ainsi que des différents styles d'apprentissage. En adoptant une approche empirique et constructiviste, l'enseignant choisit et planifie avec discernement les expériences d'apprentissage de ses élèves, s'assurant que ceux-ci participent activement à différents types et modes d'activités.

Les publications récentes concernant la recherche sur le cerveau, l'apprentissage compatible avec le fonctionnement du cerveau, les connaissances antérieures, les intelligences multiples, la gestion mentale, les styles d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, les stratégies d'apprentissage et de communication et la pédagogie différenciée peuvent aider l'enseignant à incorporer une grande variété de techniques et d'approches pédagogiques pour motiver les élèves et répondre à leurs divers besoins.

Milieu d'apprentissage favorisant la différenciation pédagogique

Selon les recherches récentes, créer un milieu d'apprentissage qui favorise la différenciation pédagogique comporte plusieurs voies :

- enseigner selon diverses modalités ;
- faire appel aux divers intérêts des élèves ;
- utiliser différents niveaux d'enseignement :
    - faits (les savoirs) ;
    - concepts et principes (la compréhension) ;
    - habiletés (le savoir faire) ;
    - attitudes.

La différenciation pédagogique suppose de commencer là où en sont les élèves, plutôt que d'adopter une approche normalisée qui présume que tous les élèves d'un même âge ou d'une même classe sont essentiellement identiques. L'enseignement différencié est donc une démarche réceptive et non pas uniformisée, et repose sur le postulat que les approches pédagogiques devraient être variées et adaptées aux individus et aux différents élèves de la classe. L'enseignant planifie de manière proactive des approches variées en fonction de ce que les élèves ont besoin d'apprendre, des façons d'apprendre et des manières d'exprimer ce qu'ils ont appris. Son objectif étant d'augmenter les probabilités que chaque élève apprenne le plus possible, le plus efficacement possible, il a donc recours à un enseignement qui s'adresse à la fois à toute la classe, à des groupes et à

des individus. Il opte pour une approche souple et adapte le programme et la présentation de l'information aux élèves de sa classe ; il ne s'attend donc pas au contraire, c'est-à-dire à ce que les élèves s'adaptent au programme (Tomlinson, 2003; Hall, 2007).

Les élèves d'une même classe n'ont pas toutes les mêmes compétences ni les mêmes besoins. L'observation continue au cours des activités quotidiennes met en évidence ces divergences. L'enseignant doit adapter l'environnement physique, les approches, les stratégies, le contenu et les méthodes d'évaluation afin de pourvoir aux besoins des élèves. Il doit chercher constamment de meilleures façons d'enseigner à chaque élève pour lui permettre de développer tout son potentiel. Selon Tomlinson (2004) et autres, pour toute expérience d'apprentissage, l'enseignant apporte donc des ajustements nécessaires à un ou plusieurs des éléments suivants :

- *les contenus* - ce que les élèves vont apprendre et le matériel didactique qui soutient l'apprentissage visé ;
- *les processus* - les activités qui permettent aux élèves de comprendre des idées clés en utilisant des habilités essentielles ;
- *les productions* - comment les élèves démontrent ce qu'ils ont appris et ce qu'ils peuvent accomplir après une certaine période d'apprentissage ;
- *l'environnement d'apprentissage* - l'aménagement de la classe qui permet de créer l'atmosphère en fonction des attentes d'apprentissage.

Afin de répondre aux besoins variés des élèves, l'enseignant peut :

- présenter une variété de matériel pour différents modes d'apprentissage ;
- choisir les médias en fonction des besoins de l'élève ;
- permettre aux élèves de choisir certaines activités parmi plusieurs ;
- demander aux élèves d'aider à planifier des activités ;
- interagir et travailler souvent avec les élèves, seuls ou en petit groupe ;
- considérer « l'horloge biologique individuelle » de chaque élève ;
- varier les stratégies, méthodes et techniques d'enseignement ;
- modifier l'environnement pédagogique pour favoriser l'apprentissage.

De plus, l'enseignant devraient considérer des moyens pour :

- offrir un climat et concevoir des expériences d'apprentissage qui reconnaissent la dignité et la valeur de tous les apprenants dans la classe ;
- redresser la situation en cas de désavantage sur le plan éducatif - par exemple, les élèves vivant dans la pauvreté ;
- modéliser l'utilisation d'un langage, d'attitudes et d'actions inclusifs à l'appui de tous les apprenants ;
- adapter l'organisation de la classe, les stratégies d'enseignement et d'évaluation, le temps et les ressources éducatives de manière à répondre aux besoins des apprenants et à prendre appui sur leurs points forts ;
- donner aux élèves la possibilité de travailler dans un éventail de cadres d'apprentissage, y compris des groupes différenciées ;
- déterminer les divers styles d'apprentissage des élèves et réagir en conséquence ;
- concevoir des tâches d'apprentissage et d'évaluation qui mettent à contribution les points forts des élèves ;
- faire en sorte que les élèves utilisent leurs points forts pour venir à bout des difficultés ;
- utiliser les points forts et les compétences des élèves pour motiver et appuyer l'apprentissage ;
- offrir des occasions multiples et variées d'apprentissage ;
- étayer des tâches d'apprentissage que les élèves croyaient trop difficiles pour eux.

Le tableau suivant fournit plusieurs suggestions de stratégies de différenciation :

Différenciation par le contenu	Différenciation par le processus	Différenciation par le produit
Taxonomie de Bloom Complexité variée de l'enseignement Diverses ressources (autorisées et autres) de complexité variée Compactage du programme et des résultats d'apprentissage Activités échelonnées Lecture guidée Pratique guidée Contrats spécialisés Auto apprentissage Contenu varié	Contenu varié Temps et appuis qui diffèrent Méthodes de présentation diverses Diverses méthodes de pratique et de performance Extensions d'intérêt Études facultatives Travail de groupe en utilisant la structure coopérative « Casse-tête » Centres d'intérêts Groupes d'intérêts Cercles de lecture Matériel pédagogique varié Tâches basées sur les intelligences multiples ou les préférences de style Groupements divers : travail dividuel, d'équipe ou de groupe	Tâches de performance diverses Projets et produits (selon Bloom) Projets échelonnés Contrats d'apprentissage Auto apprentissage Tâches basées sur les intelligences multiples ou les préférences de style Diverses méthodes de présentation Compréhension et aptitudes Discussions en groupe

Source : Adapté en partie du Ministère de l'Éducation du Nouveau Brunswick, 2004

Approche constructiviste et recherches sur les fonctions du cerveau

L'approche constructiviste de l'apprentissage met en exergue l'importance des connaissances, des croyances et des aptitudes qu'un individu apporte à l'expérience de l'apprentissage. Elle reconnaît la construction d'une nouvelle compréhension comme étant un mélange de connaissances antérieures, de nouvelle information et de la disposition à apprendre. L'élève construit graduellement et activement son savoir en créant des liens entre les informations qui lui sont présentées et ses connaissances antérieures. Les nouvelles informations s'ajoutent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, les infirmer ou les remplacer, selon le cas.

Connaissances antérieures

Cet aspect de l'apprentissage a une conséquence importante pour l'enseignement. L'enseignant doit reconnaître la force puissante des connaissances antérieures dans l'apprentissage. Il doit leur accorder une place prioritaire afin que celles-ci ne prédominent pas sur les nouvelles connaissances que l'on veut que l'élève développe. L'enseignant doit créer un environnement et planifier des situations qui permettent aux élèves de construire graduellement leur savoir.

Enseignement compatible avec le fonctionnement du cerveau

L'enseignement constructiviste repose sur les résultats de la recherche récente sur le cerveau humain et sur nos connaissances du processus d'apprentissage. Caine et Caine (1991) suggèrent qu'un enseignement compatible avec le fonctionnement du cerveau repose sur douze principes :

- *Le cerveau est un processeur parallèle.* Il traite simultanément différents types d'information, y compris des pensées, des émotions et des connaissances culturelles. L'enseignant propose donc diverses stratégies d'apprentissage.
- *L'étude engage la physiologie entière.* L'enseignant ne peut donc pas s'adresser uniquement à l'intellect.
- *La recherche de la signification est innée.* L'enseignement pertinent reconnaît que la signification est personnelle et unique, et que les niveaux de compréhension des. élèves sont basés sur leurs propres expériences

- *La recherche de la signification se produit dans des motifs cognitifs (« patterns »).* L'enseignement pertinent relie des idées et l'information isolées à des concepts et thèmes globaux.
- *Les émotions sont critiques dans la modélisation des motifs cognitifs.* L'apprentissage est déterminé par des émotions, des sentiments et des attitudes.
- *Le cerveau traite des parties et du tout simultanément.* On a de la difficulté à apprendre lorsque des parties ou un tout sont négligés.
- *L'étude implique l'attention concentrée et la perception périphérique.* L'étude est conditionnée par l'environnement, la culture et le climat.
- *L'étude implique toujours des processus conscients et inconscients.* Les élèves ont besoin de temps pour traiter aussi bien ce qu'ils ont appris que la façon dont ils l'ont fait.
- *Nous avons au moins deux différents types de mémoire : un système de mémoire spatiale et un ensemble de systèmes consacrés à la mémorisation.* L'enseignement reposant à l'excès sur l'apprentissage par mémorisation ne favorise pas l'apprentissage spatial et empirique, et peut entraver la compréhension.
- *Nous comprenons et nous rappelons mieux lorsque les faits et les compétences sont inclus dans la mémoire naturelle et spatiale.*
- *Les défis favorisent l'apprentissage. La menace lui nuit.* Le climat de la classe doit être stimulant et non menaçant.
- *Chaque cerveau est unique.* L'enseignement doit comporter plusieurs facettes afin de permettre aux étudiants d'exprimer leurs préférences cognitives.

La recherche sur le cerveau humain postule qu'une approche unidimensionnelle de l'enseignement peut non seulement être inefficace mais peut nuire à certains élèves. La documentation récente à cet égard indique que nous devons créer un environnement d'apprentissage compatible avec le fonctionnement du cerveau :

- Il n'est pas nécessaire que tous les élèves fassent la même chose au même moment. Il est donc pertinent d'organiser un certain nombre d'activités de groupe.
- Les élèves ne sont pas tous au même niveau d'aptitude et ils n'apprennent pas tous de la même manière. Ainsi peut-on concevoir que différents groupes au sein d'une même classe travaillent à différents niveaux de complexité ou de difficulté simultanément et à des rythmes différents.
- Les élèves doivent participer activement aux décisions et aux modifications relatives à leurs efforts d'apprentissage.
- Les élèves ont besoin de défis à leur mesure, d'un environnement sûr, de pouvoir explorer des idées et de s'amuser en apprenant.
- Les élèves doivent apprendre à poser des questions, à penser et à interagir verbalement.
- Les élèves doivent pouvoir construire une signification par l'interaction avec leurs pairs, les problèmes à résoudre et les documents à leur disposition.
- L'apprentissage est plus efficace si les concepts sont appréhendés dans leur contexte et reliés à une connaissance antérieure. Le contenu doit être pertinent et comprendre plusieurs aspects simultanément.

  (adapté de *Brain Research* dans *Enhance Learning with Technology,* http://members.shaw.ca/priscillatheroux/brain.html)

Gestion mentale

Le développement d'habitudes mentales productives est à la base d'un apprentissage efficace et fonctionnel. La gestion mentale permet à l'élève de gérer ses apprentissages et d'effectuer un transfert de ses connaissances dans des contextes différents ou plus complexes. Ces habitudes mentales doivent donc faire l'objet d'interventions pédagogiques explicites. L'enseignant devrait donc planifier un enseignement qui permet à l'élève de :

- pratiquer son raisonnement critique ;
- développer sa pensée créatrice ;
- apprendre des stratégies d'autorégulation.

La pensée critique est *convergente.* Elle consiste à se servir de critères et d'éléments probants pour évaluer la valeur et la validité de l'information et pour formuler des jugements raisonnés. Pour faire de tels jugements, il faut notamment faire la distinction entre les faits et les opinions ou les interprétations, reconnaître les perspectives et les partis pris et tenir compte des conséquences des décisions et des actes. La pensée créatrice est *divergente.* Elle consiste à formuler des idées et à approfondir diverses démarches et possibilités, en remettant souvent en question les principes reconnus.

L'autorégulation fait référence aux stratégies mentales qui permettent à l'élève de devenir conscient de ses propres pensées et activités cognitives et de l'efficacité de ses propres actions. Les stratégies mentales autorégulatrices rendent les actions plus conscientes et mieux contrôlées; elles rendent l'élève plus actif dans son apprentissage, plus conscient de son processus d'apprentissage. Les stratégies métacognitives permettent à l'élève de surveiller, de régler et de gérer son apprentissage. Elles peuvent comprendre des stratégies pour :

- organiser la pensée ;
- planifier la tâche ;
- évaluer l'apprentissage ;
- faire un retour sur le processus suivi ;
- faire un retour sur les connaissances acquises.

Pour favoriser le développement de ces compétences au niveau de la métacognition, il faut un enseignement explicite de stratégies, mettant à profit la technique de réflexion à haute voix et comprenant les étapes de modélisation (quand et comment utiliser une certaine stratégie) et de pratique partagée, pratique guidée, pratique coopérative, et rétroaction.

Enseignement explicite de stratégies langagières

La littératie a trait avec les habiletés, les compétences et les stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale dans toutes les matières. Le développement des compétences liées à la littératie est au cœur de tout apprentissage. Les élèves qui ont du succès en immersion sont ceux qui réussissent à communiquer clairement à l'orale, à comprendre ce qu'ils lisent et entendent, et à s'exprimer clairement à l'écrit. Certains élèves pourtant éprouvent des difficultés dans ces domaines, ce qui influe sur leur performance dans toutes les matières.

L'enseignement explicite de stratégies en communication orale, en lecture et en écriture vise le développement de compétences de littératie. L'élève qui développe des stratégies sera mieux outillé pour l'apprentissage et sera capable de transférer ses connaissances et les employer dans divers contextes.

Apprentissage, pratique et emploi de stratégies

Dans tous les volets langagiers du présent programme, les élèves doivent apprendre à planifier et à gérer leur communication (orale et écrite) *en appliquant des stratégies* selon leurs besoins et selon la situation de communication. Ils apprennent à :

- faire appel à leur vécu et à leurs connaissances, et à choisir des stratégies ;
- organiser de l'information et des idées en choisissant des stratégies ;
- expliquer leurs propres stratégies ;
- expliquer leurs choix de ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour appuyer la communication.

Un but de l'enseignement stratégique est de fournir à chaque élève un répertoire ou une banque de stratégies personnelles dont il peut choisir, selon la situation et ses besoins. L'enseignement stratégique vise *l'apprentissage, la pratique, et l'emploi* de stratégies par des élèves dans tous les volets du programme de français et dans toutes les matières - pour la compréhension orale et écrite et pour la communication orale et écrite. L'acquisition et l'emploi de ces nouveaux apprentissages aideront les élèves à faire l'expérience du succès non seulement dans le cours de français, mais dans les autres matières aussi. Le transfert de ces stratégies et compétences dans d'autres contextes doit être enseigné explicitement et discuté avec des élèves.

Enseignement stratégique *avant, pendant et après* les apprentissages

L'enseignement de stratégies doit se faire *avant, pendant et après* les apprentissages. Pour que les élèves développent une aisance dans l'emploi de ces stratégies, les enseignants doivent prévoir un continuum qui passe par plusieurs étapes, de la présentation et la modélisation de la stratégie à la pratique guidée et la pratique autonome, jusqu'à la réflexion et la rétroaction.

Le tableau suivant présente les étapes dans l'enseignement explicite de stratégies.

Étapes dans l'enseignement explicite de stratégies et la minileçon stratégique	
La présentation (le **quoi** et le **pourquoi)**	L'enseignant identifie le point de l'enseignement, nomme et explique la stratégie, discute de son importance et de son utilité dans certaines situations.
La modélisation (le **comment** et le **quand)**	L'enseignant modélise l'emploi de la stratégie dans une situation de communication, tout en exprimant ses réflexions à haute voix (« penser tout haut »).
La pratique guidée	**La pratique guidée partagée** : L'enseignant accompagne l'élève dans une pratique guidée de la stratégie. L'élève est encouragé à reprendre le processus tout en exprimant ses réflexions à haute voix. **La pratique guidée coopérative** : Les élèves pratiquent l'application de la stratégie en situations interactives. L'enseignant observe, encourage, clarifie et enseigne lorsque nécessaire.
La pratique autonome	Les élèves pratiquent la stratégie de façon autonome. L'enseignant circule et aide les élèves au besoin.
La réflexion (un retour sur la stratégie - le **quoi ; s**on utilité - le **pourquoi** ; les moyens d'intégration - le **comment ;** et d'autres applications ou situations - le **quand)**	L'enseignant anime une discussion qui permet aux élèves de réfléchir à l'efficacité de la stratégie. En posant des questions appropriées, l'enseignant facilite le transfert des habilités et des stratégies.

Source : adaptée de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française, quatrième à sixième année* (Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation, 2004)

Intelligences multiples

La théorie des intelligences multiples est un modèle cognitif mis au point dans les années 1980 par le psychologue Howard Gardner, de l'Université Harvard. Des recherches sur l'intelligence effectuées au cours des 50 dernières années démontrent que l'intelligence comporte de nombreuses facettes. Selon Dr. Gardner, l'expression de l'intelligence peut prendre multiples formes :

- verbo-linguistique ;
- logico-mathématique ;
- visuo-spatiale ;
- corporelle-kinesthésique;
- musicale-rythmique ;
- interpersonnelle ;
- intrapersonnelle ;
- naturaliste ;
- spirituelle.

Gardner maintient que les élèves accèdent à l'information et traitent l'information selon une façon qui leur est propre. Les enseignants se doivent donc fournir à leurs élèves des situations d'apprentissage efficaces et variées pour que chaque élève puisse démontrer ses forces. Les intelligences ne fonctionnent pas de manière isolée mais travaillent en concert les unes avec les autres.

Ce concept est d'une importance particulière pour les enseignants puisqu'il les 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. L'enseignant en immersion doit donc être sensible aux divers types d'intelligence et intégrer cette théorie dans sa démarche pédagogique.

Intelligence verbo-linguistique

L'intelligence verbo-linguistique 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 raconteurs, 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 et 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 verbo-linguistique 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 visuo-spatiale

L'intelligence visuo-spatiale 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. Une personne qui est portée vers les arts et qui possède une forte intelligence visuo-spatiale 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 visuo-spatiale.

Intelligence corporelle - kinesthésique

L'intelligence corporelle-kinesthésique 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 évidents 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, de ses façons de penser. Les gens qui possèdent une intelligence intra-personnelle 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, un guérisseur traditionnel, un naturaliste, un enfant qui classifie des roches, des insectes, des coquillages, démontrent tous une forte intelligence naturaliste.

Intelligence spirituelle

L'intelligence spirituelle ou existentielle se définit par l'aptitude à se questionner sur le sens et l'origine des choses. C'est la capacité à penser à nos origines et notre destinée. Cette intelligence spirituelle, existentielle ou morale est encore définie comme l'aptitude à se situer par rapport aux limites cosmiques (l'infiniment grand et l'infiniment petit) ou à édicter des règles ou des comportements en rapport aux domaines de la vie. (Il est à noter que Howard Gardner ne définit celle-ci que comme la "huitième et demi", et non comme une intelligence à part entière.)

Interventions et appuis pour les élèves

Comme avec n'importe quel autre programme, l'enseignant de la classe d'immersion doit prendre le temps de comprendre les aptitudes, les forces, les difficultés et les besoins des élèves. En classes d'immersion, aussi bien que dans les classes de langue maternelle, il existe le besoin d'effectuer des interventions et de fournir des appuis pour répondre aux besoins particuliers de chaque élève, en fonction de son niveau de rendement, de ses intérêts et de son profil d'apprentissage. Dans le cas d'élèves ayant des besoins particuliers, une évaluation individuelle permettra de prendre une décision quant à la nature de l'intervention nécessaire. Pour ces élèves, la réussite de leurs expériences scolaires dépend de l'élaboration d'un plan individualisé qui les soutient et qui étaye leurs forces, tout en tenant compte de leurs besoins particuliers.

Fournir des appuis dans le contexte d'immersion

Lorsque cela est possible, les écoles devraient travailler avec les élèves en immersion qui ont des besoins particuliers plutôt que les orienter vers une classe en anglais. L'ensemble des services et des interventions ne seront pas forcément disponibles en français, mais il faut s'efforcer de répondre aux besoins des élèves en restant dans le contexte de l'immersion. Selon la recherche actuelle en la matière, retirer un élève du contexte de l'immersion ne lui permet généralement pas d'améliorer ses résultats scolaires. En fait, le retrait peut même aggraver le problème d'apprentissage ou de comportement (Demers, 1994). L'emploi de techniques et de stratégies de différenciation pourrait s'avérer utile en aidant l'élève à apprendre ou à démontrer ses apprentissages par moyen de diverses manières qui font appel à ses forces plutôt qu'à ses déficits. Des modèles de coenseignement pourraient servir à fournir d'autres appuis en salle de classe.

Dans le cas de certains élèves, on aura déjà identifié des besoins particuliers avant le début de leur scolarité. Dans d'autres cas, les élèves manifesteront un profil d'apprentissage exigeant une exploration de la part de l'enseignant en collaboration avec le personnel des services de soutien de l'école. Une telle approche de résolution de problèmes fait partie du processus appelé *Pre-referral* (Démarche préalable à l'aiguillage). Ce processus d'évaluation informelle permettra de répondre aux questions vis-à-vis l'élève, d'identifier ses forces et ses besoins, et de collecter des informations en rapport avec les essais à court terme de diverses accommodations pédagogiques. Le titulaire de classe est responsable de toute documentation en lien avec des mises à l'essai d'accommodations, d'interventions, et de stratégies pédagogiques, comportant la durée de la mise à l'essai et les résultats. Le titulaire de classe doit communiquer ces essais aux parents, au moyen de divers mode communication : appels téléphoniques, notes aux parents, rencontres avec les parents. La documentation doit être alors ajoutée au dossier scolaire de l'élève.

Si les mesures mises en place ne répondent pas aux besoins de l'élève ou si les besoins de l'élève persistent, l'élève sera référé à l'équipe des services de soutien de l'école, pour d'autres évaluations. À ce stade de la démarche, il est nécessaire de suivre le protocole pour l'orientation de l'élève vers des services spécialisés, dont le *Referral form* (dossier d'aiguillage) fait partie.

Noter : Le ministère de l'Éducation n'est pas en mesure de fournir des accommodations telles que des documents sous une forme non traditionnelle ou des technologies d'assistance avant d'identifier un besoin particulier chez l'élève.

Services pour élèves ayant des besoins particuliers

Dans les écoles relevant du ministère de l'Éducation, les élèves ayant des besoins particuliers sont ceux qui ont des forces et des besoins liés au développement cognitif, affectif, comportemental, médical, social et physique.

Les élèves ayant des besoins particuliers, y compris ceux qui sont dans un programme d'immersion, ont le droit de recevoir une éducation adéquate qui leur permettra de développer leur potentiel et de devenir des membres autonomes, responsables et actifs de la société. La recherche et l'expérience démontrent que la plupart des élèves profiteront d'un apprentissage en classe d'immersion française (Edwards, 1989; Keep, 1989; Wiss, 1989; Ali Khan, 1993; Rousseau, 1998). Le Ministère de l'Éducation encourage les enseignants de collaborer avec différents professionnels (personnel des services de soutien aux élèves, enseignants ressources, psychologues, orthopédagogues, conseillers d'orientation, etc.) afin de préciser les types d'aménagements nécessaires pour répondre aux besoins particuliers d'un élève.

Des informations concernant la programmation pour les élèves ayant des besoins particuliers se trouvent sur le site Web du Ministère de l'Éducation, sous la rubrique *Student Support Services Division*. La programmation doit être élaborée à l'aide d'un formulaire *Record of Accommodations* et/ou un plan d'éducation individualisée (PEI).

Élèves ayant des aptitudes exceptionnelles

Les termes *doué, surdoué, précoce, talentueux ou haut potentiel* recouvrent une même réalité : la douance, aussi appelée surdouance ou surdouement. Les élèves doués et talentueux démontrent, ou ont le potentiel de démontrer, un rendement exceptionnel par rapport à :

- une aptitude exceptionnelle à apprendre, à créer ou à produire ;
- des capacités cognitives générales, ou dans un domaine en particulier (scolaire ou autre), bien au-dessus de la normale.

La douance peut se révéler dans les domaines suivants, toutefois sans s'y limiter :

- l'aptitude verbo-linguistique ;
- l'aptitude logico-mathématique ;
- l'aptitude visuo-spatiale ;
- l'aptitude musicale ;
- l'aptitude corporelle-kinesthésique :
- l'aptitude interpersonnelle ;
- l'aptitude intrapersonnelle ;
- l'aptitude naturaliste ;
- l'aptitude technologique.

Les caractéristiques et les comportements de douance peuvent être variables et changeants ; ils peuvent aussi coexister avec d'autres besoins particuliers. Quelle que soit la langue d'instruction, les élèves doués ont des aptitudes et des besoins en apprentissage qui sont exceptionnels et dont il faut tenir compte dans la planification de l'enseignement. Les élèves doués peuvent traiter très rapidement des quantités impressionnantes d'informations sans beaucoup de révisions ou d'exercices. Souvent, ils ont déjà maîtrisé une bonne partie des programmes d'études prévus au début de l'année scolaire et possèdent la capacité de saisir très rapidement les concepts qu'ils ne connaissent pas encore.

Les élèves doués peuvent être très forts en général ou démontrer une force ou un intérêt dans des domaines particuliers. En immersion française, il faut porter une attention spéciale à la langue dans l'enseignement, étant donné que la langue et la terminologie touchent tous les aspects de l'enseignement. Les élèves peuvent manifester les forces dans d'autres matières comme les mathématiques ou les sciences; ces forces deviennent un besoin à faire adresser dans le contexte de planification et de différenciation dans ces autres matières.

On a souvent laissé entendre que les classes d'immersion française attirent les élèves très doués parce qu'elles offrent un milieu d'apprentissage plus motivant, vu que l'instruction est donnée dans la langue seconde. Plusieurs études indiquent toutefois que ce milieu n'est pas aussi stimulant sur le plan cognitif pour les enfants doués que certaines recherches le prétendent (Lanmark-Kaye, 1996), et qu'il n'offre pas suffisamment de défis aux élèves doués (Karovitch, Shore et Delcourt, 1996).

Il est possible de développer le potentiel des élèves doués en se servant de stratégies comme la circonlocution et la paraphrase, qui favorisent le développement de l'expression orale et de la confiance en soi. On peut apprendre aux élèves à utiliser des antonymes comme « pas dur » pour remplacer le mot inconnu « mou », ou encore remplacer un mot par une phrase comme « tu poses la tête dessus quand tu dors » pour évoquer le mot « oreiller ». L'enseignement explicite de ces stratégies au moyen de synonymes ou d'antonymes dans les leçons de vocabulaire permet aux élèves de se servir de différents moyens de communiquer les messages.

Certains élèves très doués deviennent également perfectionnistes et peuvent hésiter à prendre le risque de s'exprimer dans la langue seconde ; c'est pourquoi le climat et la culture dans la salle de classe doivent faire comprendre aux élèves que l'objectif n'est pas d'atteindre la perfection grammaticale, mais de communiquer les messages voulus.

Bien que cela soit vrai pour tous les élèves, il est essentiel que les élèves doués soient convaincus que les situations qu'ils vivent sont « vraiment » authentiques, car ils sentent quand une situation est créée artificiellement. L'acquisition de structures grammaticales doit donc être contextualisée de façon à ce que la production du langage devienne une aptitude authentique.

Pour de plus amples renseignements, consulter la rubrique *Gifted and Talented* sur le site Web du ministère de l'Éducation.

Élèves ayant des troubles d'apprentissage

L'expression « difficultés d'apprentissage » n'est pas synonyme de « troubles d'apprentissage ». L'Association canadienne des troubles d'apprentissage a adopté la définition suivante le 30 janvier 2002 :
L'expression 'troubles d'apprentissage' fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ainsi, les troubles d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle.

Les troubles d'apprentissage découlent d'atteintes d'un ou de plusieurs processus touchant la perception, la pensée, la mémorisation ou l'apprentissage. Ces processus incluent entre autres le traitement phonologique, visuo-spatial, le langage, la vitesse de traitement de l'information, la mémoire, l'attention, et les fonctions d'exécution telles que la planification et la prise de décision.

Les troubles d'apprentissage varient en degré de sévérité et peuvent affecter l'acquisition et l'utilisation :
- *du langage oral (écouter, parler, comprendre) ;*
- *de la lecture (décodage, connaissance phonétique, reconnaissance instantanée et compréhension) ;*
- *de l'écriture (l'orthographe et la production écrite) ;*
- *des mathématiques (le calcul, le raisonnement logique et la résolution de problèmes).*

Les troubles d'apprentissage peuvent être associés à des troubles attentionnels, comportementaux et socio-affectifs, à des déficits d'ordre sensoriel ou à d'autres conditions.
(Source : http://www.ldac-acta.ca/fr/en-savoir-plus)

Les troubles d'apprentissage étant propres aux individus, le programme d'immersion n'est pas en cause et l'on ne peut régler ces troubles en se contentant de changer la langue d'enseignement. Les déficits en matière d'aptitudes cognitives et scolaires existent, quelle que soit la langue d'enseignement. Il a été admis que le programme d'immersion française convenait aussi aux élèves avec des difficultés scolaires et des troubles d'apprentissage (Cummins, 1984 ; Bruck,1985 ; Wiss, 1989 ; Edwards, 1989 ; Keep, 1993 ; Ali Khan, 1993).

Les élèves en immersion ayant des troubles du langage ne sont pas plus en difficulté que leurs camarades du programme en langue maternelle. Bien entendu, les troubles du langage sont un obstacle à la réussite scolaire mais il est avéré que le contexte d'immersion est neutre à cet égard (Halsall, 1998). Pour d'autres renseignements au sujet des techniques et stratégies d'enseignement appropriés pour ces élèves, consulter la rubrique *Learning Disabilities* sur le site Web du ministère de l'Éducation.

Élèves ayant d'autres besoins particuliers

Les élèves ayant des besoins particuliers s'écoulant de leurs caractéristiques sur le plan du comportement, de la communication, de l'intellect, de l'apprentissage ou sur le plan physique ont droit à un milieu scolaire qui répond à leurs besoins. C'est la responsabilité de l'enseignant de travailler avec les autres intervenants de l'école et, dans certains cas, du conseil scolaire, pour créer le contexte et les conditions nécessaires pour répondre à ces besoins.

Rôle de l'enseignant en immersion dans l'implantation d'un plan d'éducation individualisé

L'enseignant du programme d'immersion française doit offrir un soutien et un enseignement adéquats à l'ensemble des élèves, y compris aux élèves ayant des besoins particuliers. Grâce à la pédagogie différenciée, l'enseignant est en mesure de combler les besoins individuels des différents élèves dans une classe.

Les enseignants d'immersion française sont encouragés à tirer parti de l'expertise du personnel des services de soutien aux élèves de leur école lorsqu'ils ont affaire à des élèves ayant des aptitudes exceptionnelles, des élèves ayant des troubles d'apprentissage et ceux éprouvant d'autres besoins particuliers. L'équipe de planification du programme veillera à ce que les besoins particuliers d'un élève soient comblés. Cette équipe comprendra l'enseignant d'immersion, du personnel des services de soutien aux élèves, l'administration de l'école, les parents de l'élève et, dans certains cas, l'élève lui-même.

Environnement pédagogique

Il n'existe pas une seule meilleure façon d'enseigner. L'enseignement efficace comprend une gamme et une combinaison de méthodes et de stratégies - dans le cadre d'un programme, d'un cours, d'une unité, d'une leçon.

L'enseignement efficace facilite l'apprentissage, encourage l'élève et lui permet d'apprendre. Les enseignants efficaces savent comment adapter leurs stratégies de manière à répondre au vaste éventail des besoins des élèves. Les enseignants efficaces prennent des décisions sur le choix, l'organisation et la mise en œuvre du programme en s'appuyant sur des recherches solides et sur une vaste gamme de connaissances pratiques et théoriques. Ils impliquent l'élève activement dans le processus d'apprentissage. Le processus d'enseignement efficace commence par l'évaluation des besoins en matière d'apprentissage, des intérêts et des capacités des élèves, et se poursuit avec la planification et la présentation de la matière de manière appropriée. Il comprend la surveillance de la croissance et de la compréhension des élèves, et se termine par l'évaluation des progrès et des réalisations des élèves en vue de l'expérience d'apprentissage suivante.

Les stratégies d'enseignement devraient varier de manière à offrir diverses possibilités comme l'enseignement explicite, les mini leçons, le travail coopératif en petits groupes et l'apprentissage au-delà des ressources autorisées. Quelle que soit la stratégie d'enseignement, l'évaluation, notamment l'évaluation formative, connue souvent sous le nom d'appréciation de rendement, devrait se faire de façon continue. Les activités d'apprentissage et les stratégies d'enseignement utilisées en classe devraient favoriser un climat à l'école qui invite les enseignants et les élèves à collaborer aux fins de l'apprentissage. Le climat créé par un enseignant dans sa classe devrait favoriser l'impression d'acceptation de la part de l'enseignant et des pairs, de même qu'un sentiment de bien-être et d'ordre. Pour améliorer encore le climat, l'enseignant donne du temps aux élèves pour poser des questions et répondre aux questions ; il répète et reformule des questions pour un élève ; il guide un élève pour trouver des solutions aux problèmes à résoudre ; il reconnaît la valeur et la dignité d'une réponse donnée.

Il est important que les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques soient utilisés comme points de repère pour la planification des expériences d'apprentissage. Il existe plusieurs options en matière de stratégies d'enseignement que l'enseignant peut choisir et combiner pour la planification des expériences d'apprentissage, soit l'apprentissage au niveau de la classe entière, en petits groupes ou autonome. Ces activités devraient créer des milieux d'apprentissage qui encouragent la pensée complexe, créatrice, critique et éthique. Les instruments d'évaluation devraient compléter les stratégies d'enseignement en encourageant à la fois la réflexion et l'acquisition de connaissances.

Climat de la salle de classe

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 les élèves se sentent capables de prendre des risques, d'apprendre et de développer des attitudes positives. Le climat de la salle de classe constitue donc la base de toute démarche intellectuelle et de tout apprentissage. Dans une classe en immersion, la salle elle-même est souvent le seul endroit où l'élève vit en français, donc la classe doit constituer un environnement aussi riche, stimulant et engageant que possible pour l'acquisition de la langue seconde.

L'enseignant se charge donc de créer un environnement d'apprentissage accueillant et non menaçant, où les élèves sont encouragés à prendre des risques langagiers. Il développe un milieu où les opinions, les efforts et les problèmes divers sont respectés et où les différents rythmes et styles d'apprentissage sont valorisés.

L'enseignant reconnaît les multiples intelligences et crée un environnement propice à la diversité de ses élèves. Finalement, l'enseignant présente de riches modèles langagiers en fournissant une variété de matériel authentique : oral, écrit, électronique, médiatique, audiovisuel et autre. Parmi d'autres recommandations pour l'enseignant en situation d'immersion, on compte les suivants :

- utiliser le français comme langue de communication en classe en tout temps et l'exiger de la part des élèves ;
- traiter les réponses des élèves avec considération ;
- employer et enseigner des techniques de communication efficaces ;
- encourager des relations réciproques entre camarades de classe ;
- insister sur le respect mutuel ;
- assurer que les tâches correspondent aux intérêts des élèves avec des directives précises et les résultats réalisables ;
- encourager l'apprentissage autonome ;
- partager avec les élèves l'établissement des règles de la classe.

Pratiques pédagogiques

Langue et communication

Dans la classe d'immersion, l'utilisation de l'anglais est à proscrire sauf dans les cas d'urgence. Le rôle de l'enseignant comprend celui de modèle langagier, animateur, facilitateur, et guide ainsi que le rôle traditionnel d'enseignant. L'enseignant offre aux élèves un contexte et des conditions dans lesquelles ils peuvent participer à des situations de communication authentiques. Donc, la langue comme composante découle directement de ces contextes et de ces conditions. L'enseignement de la langue a lieu dans un contexte spécifique, en accordant une priorité à la transmission du message. La forme du message a sa place dans l'apprentissage, mais cette place ne doit pas être primordiale. Cela dit, les erreurs qui entravent la communication sont corrigées : les élèves sont amenés à pratiquer les structures corrigées et à développer une capacité de réflexion sur leur communication orale et écrite afin de s'exprimer d'une façon correcte.

L'atmosphère qui règne dans la classe incite les élèves à expérimenter, tant avec le matériel qu'avec la langue elle-même : ils ont des occasions pour pratiquer des formes et structures de la langue orale, pour essayer diverses façons de représenter et de communiquer leurs connaissances et leurs apprentissages, ou de tenter d'appliquer des règles ou des structures grammaticales qu'ils ont déduites par observation ; l'enseignant tente d'amener les élèves à vérifier leurs hypothèses et, le cas échéant, à modifier leurs conclusions, grâce aux questions posées lors de l'objectivation. Les pupitres sont agencés de façon à permettre le travail en dyades et par petits groupes autant qu'individuel. Plusieurs dispositions sont compatibles avec le travail de groupe.

Le français est bien en évidence dans la classe d'immersion. Les échanges oraux sont privilégiés et l'enseignant encourage la participation active de tous les élèves; il prévoit des discussions et des sessions d'échange tous les jours et dans toutes les matières. Les élèves ont accès à divers enregistrements sonores (chansons, textes informatifs, récits) et, où possible, à de nombreuses personnes-ressources qui parlent français. Le français écrit est aussi bien en évidence : listes de mots préparées avec les élèves au cours de remue-méninges, schémas conceptuels élaborés par les élèves, consignes variées, affiches rappelant les étapes de démarches employées régulièrement. Une grande variété de documents écrits est disponible dans la classe elle-même : albums, livres, revues, brochures, journaux, annonces publicitaires et ressources audiovisuelles et médiatiques.

Intégration de l'oral et l'écrit

Le développement de la compétence à lire et écrire est étroitement lié au développement de l'oral ; en fait, le développement de la littératie repose en grande partie sur les compétences orales. En vue de profiter de chaque situation qui se présente, l'enseignant prévoit l'intégration de l'orale et l'écrit. Non seulement doit-il outiller des élèves sur le plan oral et planifier des échanges oraux ou des discussions, mais il doit aussi développer chez les élèves la capacité de réfléchir oralement à leurs apprentissages dans toutes les domaines. L'enseignant prévoit, par exemple, en complément d'une lecture, des activités qui requièrent une interaction orale : en dyades, en petits groupes ou en grand groupe. Avant toute activité d'écriture, il s'assure que les élèves aient le langage dont ils ont besoin pour s'exprimer par écrit. En fonction des exigences linguistiques de la tâche d'écriture, l'enseignant planifie au préalable la présentation et la pratique orale des termes, des expressions et des structures linguistiques nécessaires.

Langage clair et prévisible

L'enseignant doit faire un effort conscient pour être bien compris de ses élèves. Dans la conversation quotidienne, il est commun d'utiliser des phrases incomplètes, entrecoupées, exprimant plusieurs pensées en même temps ou revenant sur une même pensée. L'enseignant doit donc faire un effort conscient, en parlant à ses élèves d'immersion, pour éviter ce phénomène qui entrave la compréhension. En plus, l'enseignant devrait éviter les termes et les expressions inconnus si la situation ne justifie pas leur emploi. Mieux vaut utiliser des termes simples et connus des élèves dans les explications ou les directives, et de planifier soigneusement les leçons de manière à présenter le vocabulaire et les expressions ciblés dans des contextes qui en facilitent la compréhension. En employant un terme que les élèves risquent de ne pas connaître, l'enseignant fait attention de l'accompagner d'un synonyme ou d'une paraphrase qui en éclaircira le sens.

Débit naturel

Lorsque l'enseignant aborde des concepts compliqués, il veillera à ralentir légèrement son élocution pour faciliter la compréhension. Il doit toutefois parler naturellement tout en tenant compte du niveau langagier et intellectuel des élèves.

Développement de vocabulaire et de structures nécessaires

L'enseignant planifie attentivement des activités pour développer le vocabulaire spécifique au contexte et au sujet et pour faire pratiquer les formes et structures grammaticales nécessaires. La langue enseignée est celle dont les élèves auront besoin pour accomplir leurs tâches, pour communiquer leurs idées et pour montrer ce qu'ils ont appris : l'enseignant modélise des structures et énonces dont les élèves auront besoin et ensuite fait pratiquer ces structures dans des échanges authentiques interactifs. Par le biais d'activités intéressantes et motivantes, l'enseignant amène les élèves à réfléchir sur leurs connaissances de la langue seconde et à remarquer des ressemblances et des différences entre leur langue maternelle et le français.

Stratégies de compréhension

Pour favoriser la compréhension des élèves, l'enseignant doit employer diverses techniques et stratégies. De plus, il aide les élèves à connaître et à employer diverses stratégies de compréhension : stratégies d'écoute, de lecture et de visionnement. Lors de discussions et de diverses situations d'apprentissage, il favorise l'emploi et la discussion de diverses stratégies; il attire l'attention des élèves, le plus souvent possible, sur des indices visuels comme des objets ou des images. Naturellement, cette tâche est plus facile s'il y a dans la classe de nombreux objets, affiches et illustrations reliés aux thèmes des leçons. Il facilite également la compréhension des élèves en faisant des mimiques et des gestes ou en jouant sur les intonations. Pour plus de détails, voir les sections Gestion mentale et Enseignement explicite de stratégies langagières, dans ce chapitre et les sections pertinentes dans le troisième chapitre.

Stratégies de communication

Pour que les élèves continuent à développer leurs compétences et habilités de communication, l'enseignant cible diverses stratégies de communication orale et écrite. Tel qu'élaboré dans la section des résultats d'apprentissage, il prévoit un enseignement explicite de certaines stratégies et une rétroaction sur leur efficacité. L'enseignant pourrait, par exemple, suggérer aux élèves des moyens de se faire comprendre sans employer la langue anglaise lorsque les mots appropriés ne leur viennent pas à l'esprit; il pourrait leur suggérer de faire des gestes, d'employer des synonymes, de faire des paraphrases, de faire un dessin, de se référer à des listes de mots, à des textes ou à des directives affichées dans la classe.

Termes clés

En abordant un texte oral ou écrit, l'enseignant aide les élèves à distinguer les termes essentiels de termes moins importants. Il met en évidence les termes que les élèves doivent connaître pour comprendre le contenu. Ces mots et expressions clés seront affichés et l'enseignant veillera à les utiliser dans divers contextes et à fournir aux élèves de multiples occasions pour leur emploi dans les activités orales et écrites. En proposant diverses activités de préécoute et de prélecture, en plus d'une gamme d'activités de suivi, l'enseignant favorise l'acquisition de termes et de structures essentiels au sujet ou au thème.

Liens avec d'autres matières

Il faudrait encourager les élèves à trouver des moyens d'établir des liens entre ce qu'ils apprennent dans le cours de français et les autres matières qu'ils étudient. Il y a différentes façons de procéder, notamment par l'entremise de projets et d'activités interdisciplinaire et d'exposés qui sont préparés et présentés dans les autres matières. Les processus de communication et les stratégies et compétences de compréhension et de production s'appliquent autant à des matières telles que les sciences qu'au cours de français. Le contenu d'autres matières peut être lié au processus langagiers pour une approche plus fonctionnelle. Pour plus de détails concernant les liens avec les autres disciplines, voir les notes pertinentes dans le troisième chapitre. Les deuxième et quatrième colonnes offrent des pistes de liens avec les autres matières.

Intégration des TIC (technologies de l'information et des communications)

L'utilisation de l'ordinateur est essentielle dans la société. Pour cette raison, le système d'éducation se doit de préparer les élèves à vivre dans un monde plus en plus technologique. En milieu scolaire, la technologie doit trouver sa place en tant qu'outil puissant qui donne accès à une multitude d'informations touchant tous les domaines de la connaissance. L'intégration de la technologie dans l'enseignement doit améliorer et diversifier les moyens d'apprentissage mis à la disposition des élèves et des enseignants. L'élève, seul ou en équipe, doit être amené à utiliser fréquemment la technologie comme outil de recherche, de création, de production et de communication. En immersion, la technologie peut également donner un accès utile à des francophones et à des textes français authentiques, tant oraux qu'écrits.

Regroupements flexibles

Une variété de regroupements flexibles est préconisée pour l'enseignement en immersion : groupe-classe, petits groupes ou dyades, individuel. Les groupes devraient être établis en fonction des élèves : leurs forces, leurs besoins, leurs intérêts, leurs choix; il y a donc y des variations dans le nombre d'élèves dans les groupes et dans leur durée. Les élèves de la même classe se retrouvent alors dans des groupes différents pour certaines périodes. Les regroupements flexibles favorisent un enseignement différentié (Tomlinson 2005 et autres) et permettent à l'enseignant de mieux répondre aux besoins d'apprentissage de ses élèves (Dubé et al, 2010).

Apprentissage au niveau de la classe entière

Les expériences d'apprentissage au niveau de la classe entière sont souvent axées sur une personne (enseignant ou élève) ou un groupe précis. Ce mode d'enseignement peut être utilisé efficacement pour présenter des stratégies, communiquer de l'information ou donner des directives. Cette approche est souvent utilisée pour présenter et appuyer d'autres modes d'enseignement. Par exemple, des directives et des explications peuvent être données à toute la classe avant que les élèves ne commencent à travailler en petits groupes. L'apprentissage au niveau de la classe entière peut également être utilisé lorsque toute la classe participe à un processus commun, par exemple, le partage d'expériences de groupe ou individuelles, ou la planification d'un projet de classe ou d'une autre expérience d'apprentissage en commun et la prise de décisions en la matière. Les activités d'apprentissage au niveau de la classe entière pourraient comprendre, entre autres, les suivantes :

Questionnement et discussion	• divers *niveaux de questionnement* peuvent être utilisés pour inciter la pensée, encourager l'expression et la réflexion, et peuvent miser sur des expériences d'apprentissage précédentes
Démonstrations et exposés	• celles-ci permettent aux élèves de recevoir de l'information verbale et non verbale par des moyens *tactiles et visuels* ; peuvent donner un exemple de modèle ou de produit final d'un processus ; les enseignants ou les élèves peuvent faire une démonstration ou faire un exposé à l'intention de toute la classe
Modélisation	• stratégie *axée sur l'enseignant* qui peut comprendre des exemples des moyens par lesquels un processus fonctionne (par ex., l'emploi de stratégies dans une situation de communication), accompagnés de la réflexion à haute voix (technique « penser tout haut »)
Aperçus et vues d'ensemble	• stratégie *axée sur l'enseignant* qui comprend la définition d'un objectif pour une activité et les mesures à prendre pour atteindre cet objectif
Minileçons (enseignement explicite)	• stratégie a*xée sur l'enseignant* où des renseignements ou des directives et des procédés d'explication peuvent être offerts ; la minileçon peut comporter les étapes de modélisation, pratique partagée, guidée et autonome, et réflexion (Noter : les minileçons peuvent aussi être offertes en petits groupes en fonction des besoins établis)
Remue-méninges	• un processus par lequel on *produit rapidement* des idées ou des réponses (Noter : les remue-méninges peuvent aussi être entrepris en petits groupes, une fois le processus bien compris)

Même si les grandes quantités d'informations transmises au moyen des cours magistraux ne sont pas toujours retenues, les minileçons, soit de courtes périodes d'enseignement au niveau de toute la classe, ou d'un groupe, données en fonction des besoins ou au moment opportun, peuvent stimuler l'imagination, encourager la réflexion et développer la soif de connaissances. Elles peuvent fournir une tribune pour la réflexion critique et encourager les élèves à réviser et à élargir leurs propres connaissances tandis qu'ils prennent connaissance des pratiques et des croyances des autres. Les enseignants doivent adapter leur niveau de questionnement (la matrice des questions, Bloom) aux besoins et aux intérêts de leurs élèves.

Apprentissage en petits groupes

Les expériences en petits groupes devraient être planifiées de façon à aider les élèves à apprendre comment interagir efficacement et de manière productive en tant que membre d'un groupe ou d'une équipe. Le travail de groupe permettra de réduire la dépendance des élèves vis-à-vis de l'enseignant et d'augmenter l'interdépendance positive. Tandis que les groupes s'acquittent de diverses tâches d'apprentissage, les élèves développent et renforcent les capacités, les compétences et les attitudes qui entrent en jeu dans le cadre des processus de groupe :

- ils participent, collaborent, coopèrent, et négocient ;
- ils examinent différentes façons d'aborder une tâche ;
- ils discutent, font des remue-méninges, réagissent, et répondent ;
- ils prennent appui sur leurs propres idées et élargissent les idées des autres ;

- ils partagent leurs propres expériences et profitent des expériences d'autrui ;
- ils fixent des buts pour le groupe et ils déterminent et gèrent des tâches ;ils identifient et résolvent des problèmes ;
- ils discutent et prennent des décisions ;
- ils deviennent conscients de la communication non-verbale - la leur et celle des autres.

Les expériences d'apprentissage en petits groupes font prendre conscience aux élèves des similitudes et des différences entre leurs modes d'apprentissage, leurs expériences ainsi que leurs connaissances et leurs compétences et ceux des autres. À mesure que les élèves prendront davantage conscience de leurs propres points forts en tant qu'apprenants, ils seront mieux en mesure de faire face aux exigences que leur imposent les tâches d'apprentissage autonome.

Apprentissage autonome

L'apprentissage est un processus à la fois individuel et social. Le programme de français en immersion reconnaît la diversité des intérêts, de styles d'apprentissage, de connaissances déjà acquises, d'expériences et de croyances que les élèves avec eux apportent en classe. L'apprentissage autonome est une des nombreuses stratégies que l'enseignant peut utiliser pour aider les élèves à apprendre.

Si les élèves du primaire ont besoin des adultes pour les conseiller face à des situations inédites, il leur reste des occasions d'exercer leur autonomie. L'enseignant peut soutenir la prise de risques calculés et l'apprentissage par l'erreur d'une façon qui permette aux élèves de réfléchir sur leurs méthodes d'apprentissage et favorise leur progrès vers un apprentissage autonome.

L'apprentissage autonome stimule chez l'élève le sens de l'initiative, la responsabilité, la confiance en soi et l'indépendance. Ce type d'apprentissage peut inclure du temps en partenariat avec d'autres. L'apprentissage autonome permet aux élèves d'approfondir des intérêts personnels associés à des résultats d'apprentissage et peut permettre l'établissement de liens naturels avec d'autres matières. Il encourage l'apprenant à établir des rapports avec son quotidien et à voir la pertinence de ce qu'il apprend. L'apprentissage autonome peut comprendre, entre autres, les activités suivantes :

Journal de bord	• faire des entrées de journal permet aux élèves de *réfléchir* à leurs connaissances, à leurs apprentissages et à leurs réactions personnelles
Projets et enquêtes	• les élèves participent individuellement ou en petits groupes ; ils entreprennent *une tâche pour une période prolongée* (la durée varie selon les âges des apprenants), habituellement dans le but de créer un produit tangible comme un modèle, une démonstration, un rapport ou un exposé
Questionnement	• divers *niveaux de questionnement* peuvent être utilisés pour inciter la pensée, encourager l'expression et la réflexion, et peuvent miser sur des expériences d'apprentissage précédentes
Centres d'apprentissage	• des endroits de la classe sont désignés pour des tâches particulières qui peuvent être liées selon un thème ou sur un continuum des compétences, mais qui offre *une variété de points d'entrée* pour l'apprentissage de l'élève
Enseignement assisté par ordinateur	• un mode d'enseignement où *l'ordinateur est intégré* à la leçon; peut comprendre les éléments suivants : lecture en ligne, traitement de texte, infographie, logiciel éducatif, résolution de problèmes, pensée critique, créativité et simulation
Pratique guidée	• l'enseignant accompagne l'élève dans la mise en pratique de comportements modélisés et pratiqués au préalable dans les séances de pratique partagée ; peut être individuelle, axée sur l'élève et sur ses besoins afin de surveiller son rendement et ses comportements (p. ex. compétences en lecture)
Entretiens	• l'enseignant rencontre un élève individuel ou un petit groupe d'élèves pour discuter de leurs apprentissages et de leurs idées dans un milieu favorable

Apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel est inductif, axé sur l'élève, riche en activités et multi sensoriel. L'apprentissage expérientiel peut nécessiter l'application et la consolidation de connaissances, de compétences et d'idées déjà acquises dans le cadre d'une situation nouvelle et peut mettre l'accent sur l'acquisition de connaissances, de compétences et d'idées nouvelles.

L'apprentissage expérientiel peut se faire à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Les techniques d'apprentissage expérientiel peuvent comporter des expériences directes, telles que simulations, excursions scolaires, essais pratiques, démonstrations ou expositions touche-à-tout, apprentissages vicariants comme l'exploration d'œuvres d'art sur Internet. La technologie actuelle permet de nombreuses simulations qui peuvent être diffusées par le truchement de divers médias tels que DVD, vidéos, cassettes, et logiciels. Les visites à l'école par des personnes-ressources peuvent offrir d'excellentes occasions de relier des connaissances et apprentissages au monde réel. L'apprentissage expérientiel favorise la compréhension et le rappel et peut se pencher sur des stratégies d'apprentissage en petit groupe, en plus des techniques suivantes :

Jeux de rôles	• une technique par laquelle l'élève joue le rôle d'une personne dans *un environnement fictif spécifique* et fournit une réponse spontanée ou répétée à une situation fictive ; il agit à travers ce rôle par des actions, des paroles, des sentiments du personnage qu'il joue.
Simulations	• une *reproduction d'une situation ou d'un événement* constituant un modèle simplifié mais juste d'une réalité ; permet de faire des expériences ou d'entreprendre des activités qui ne peuvent pas avoir lieu dans le milieu réel ; aide l'élève à construire son savoir faire et à être actif dans ses apprentissages
Excursions scolaires	• des activités d'enseignement et d'apprentissage *dans un lieu autre que la salle de classe*
Centres d'apprentissage	• des endroits de la classe sont désignés pour des tâches particulières qui peuvent être liées selon un thème ou sur un continuum des compétences, mais qui offre *une variété de points d'entrée* pour l'apprentissage de l'élève
Experimentation et enquêtes	• *les méthodes d'enquête* comportent la pensée, la réflexion, l'élaboration de questions pertinentes, la planification de stratégies appropriées pour produire des réponses et des explications ; favorisent la connaissance de processus qui permettent de recueillir des renseignements par une variété de moyens et provenant de diverses sources
Entrevues	• la collecte de renseignements d'un pair, d'un élève plus jeune ou plus âgé, ou d'un adulte ; peut se faire individuellement, en dyades ou en petits groupes

Classes multi-niveaux

Les enseignants de classes à multi-niveaux seront mis au défi de créer des situations d'apprentissage qui visent des résultats variés dans les diverses matières scolaires. La salle de classe peut permettre une collaboration unique en matière de planification du programme, peut-être par le coenseignement. Un examen des ressources et des attentes peut permettre cette intégration en tirant parti des thèmes émergents et en créant un cadre d'apprentissage axé sur l'élève.

Techniques et stratégies d'enseignement

En immersion, l'enseignant doit employer une gamme de techniques et de stratégies d'enseignement appropriées à la situation d'apprentissage de la langue seconde. Tous les élèves n'apprennent pas de la même manière alors l'emploi d'une diversité de stratégies aidera l'enseignant à différencier son programme et à répondre à la gamme des besoins divers des élèves de la classe. Lorsque les enseignants varient leurs stratégies d'enseignement dans la salle de classe, ils :

- fournissent divers points d'entrée pour l'apprentissage ;
- appuient la prise de risque ;
- favorisent l'autonomie des élèves en tant qu'apprenants.

Noter : Les enseignants peuvent utiliser diverses stratégies pour aider les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage spécifiques. L'annexe H fournit plus d'information au sujet d'une sélection de stratégies d'enseignement.

	Enseignement indirect	**Enseignement direct**	**Enseignement interactif**
Centre d'intérêt	axé sur l'élève	axé sur l'enseignant	axé sur l'élève
But	met en jeu l'enquête, la découverte et l'initiation	fournit de l'information (processus, directives, stratégies)	favorise les discussions et le partage
Démarches	• résolution de problèmes • enquête guidée • étude de cas • discussion réfléchie et • questions	• questionnement • enseignement explicite • apprentissage par découverte guidée	• discussions en grand groupe • discussions en petits groupes • entretiens et entrevues • dialogues • remue-méninges
Exigences	• l'enseignant facilite lesactivités et agit comme personne-ressource • organisations physiques judicieuses • variété de ressources pour les élèves (p. ex. centres d'apprentissage)	• l'enseignant agit en tant que leader • organisations physiques judicieux • variété de ressources pour les élèves (p. ex. centres d'apprentissage)	• l'enseignant agit en tant qu'animateur et personne-ressource • groupes flexibles • variété de ressources pour les élèves (p. ex. centres d'apprentissage)

Manuels scolaires en langue seconde

Pour l'enseignant en immersion, aussi bien que pour les élèves, le niveau de langage dans les manuels scolaires autorisés dans les matières différentes pose un grand défi. Lorsqu'on enseigne en langue seconde, il est indispensable d'amener les élèves à comprendre et à utiliser oralement le vocabulaire et les structures de base relatifs à un sujet avant de leur faire lire de façon indépendante des textes qui traitent de ce sujet. Souvent, pourtant, et malgré l'emploi de diverses stratégies et techniques d'enseignement, beaucoup de textes dans les manuels scolaires restent hors de la portée de la plupart des élèves, surtout en ce qui concerne la lecture indépendante.

Étant donné que l'enseignement et l'apprentissage axé sur les ressources sont les approches conseillées, il est primordial de n'utiliser une ressource commerciale autorisée telle qu'un manuel de l'élève que comme l'une des ressources du programme. En utilisant des manuels scolaires, il faut tenir compte du niveau de langage des textes, des compétences linguistiques des élèves, et leurs connaissances et expériences antérieures reliées au sujet à l'étude, parmi d'autres considérations.

Démarche pédagogique pour l'emploi de manuels scolaires

Il revient à l'enseignant de planifier des unités et leçons en prenant en considération la démarche pédagogique pour l'enseignement en langue seconde, de façon à préparer les élèves à la compréhension des textes. Les suggestions des guides de l'enseignant qui accompagnent les manuels autorisés sont généralement développées pour les élèves dont le français est la langue maternelle et elles sont rarement suffisantes pour amener les élèves d'immersion à comprendre aisément les textes présentés. Il faut donc être vigilant lorsqu'on utilise ce matériel, et faire les adaptations nécessaires pour répondre aux besoins des élèves qui apprennent dans une langue seconde.

Manuels scolaires et la question de compréhension en langue seconde

En immersion, la lecture de textes dans les manuels scolaires demande l'intervention de l'enseignant ainsi qu'un enseignement planifié. Il faut viser l'apprentissage de stratégies de compréhension de texte telles que le repérage et l'utilisation de la structure comme guide de lecture. D'une part, l'enseignant doit servir de modèle et d'expert lorsqu'il modélise la lecture efficace des textes documentaires et qu'il effectue une démonstration des stratégies qu'il utilise au moment de leur traitement. Pour cela, il saisit toutes les occasions authentiques de lier le texte aux expériences et connaissances des élèves et, en utilisant la technique de réflexion à haute voix, verbalise à haute voix les stratégies à mettre en œuvre au moment d'aborder un texte documentaire ou de consulter un dictionnaire ou une autre ressource imprimée.

Parmi les stratégies à cibler pour la lecture et la compréhension de textes informatifs, on compte le survol préliminaire, l'activation des connaissances et expériences préalables, l'auto-questionnement, la recherche de liens ou rapprochements avec le texte, la visualisation, la reconnaissance des mots à l'aide d'indices graphophoniques, syntaxiques et sémantiques. Pour d'autres suggestions, consulter le volet *Lecture et visionnement* de ce programme d'études.

Il est indispensable d'amener les élèves à comprendre et à utiliser oralement le vocabulaire et les structures de base relatifs à un sujet avant d'aborder des textes qui traitent de ce sujet. Voici quelques suggestions (adaptées du *Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan,* 1992) concernant le développement de la compréhension en langue seconde :

- planifier des activités d'amorce qui établissent un lien entre le texte et ce que connaissent les élèves ; l'amorce devra permettre de mettre en évidence les connaissances que les élèves ont du sujet ;
- avant d'aborder des textes écrits sur un thème à l'étude, faire écouter un texte oral sur le sujet ou faire regarder un film sur le thème à l'étude ; faire anticiper le contenu et relier le sujet à des expériences vécues par les élèves; poser des questions pour amener les élèves à se remémorer des situations vécues reliées à ce sujet ;
- avant de lire aux élèves des extraits du manuel, leur en faire anticiper le contenu à partir des illustrations et des appuis graphiques ;
- planifier des activités qui permettront aux élèves de construire une base linguistique appropriée (vocabulaire et structures) afin de faciliter la lecture de textes et à la compréhension de concepts ;
- planifier divers types d'activités orales autour du thème, ce qui permettra la répétition du vocabulaire et des structures linguistiques à travers diverses activités signifiantes ;
- planifier des mini-leçons qui visent le développement de stratégies de lecture appropriées pour la lecture de textes informatifs et qui ciblent certains des éléments du texte présents dans le manuel ;
- viser la reconnaissance de structures différentes et de divers éléments organisationnels et visuels dans les textes informatifs (titres et sous-titres, mise en valeur d'informations avec des caractères gras ou des italiques, identification de mots exprimant un rapport de cause à effet, exposition d'un problème et de solutions ou de mots indiquant une séquence).

Planification et préparation pour l'emploi de manuels scolaires

Cherchant à préparer ses élèves à la compréhension de textes écrits sur un sujet donné, l'enseignant se pose les questions clés suivantes pendant sa planification :

- De quels *concepts liés au sujet* et de quelles *connaissances* les élèves ont-ils besoin pour comprendre le sens des textes qu'ils seront amenés à lire, et pour satisfaire ainsi leurs intentions de communication ?
- Quelles *connaissances linguistiques* faut-il développer au préalable chez les élèves pour qu'ils puissent construire le sens des textes qu'on veut les amener à lire (vocabulaire français relié au sujet, expressions idiomatiques, type de phrases, structures linguistiques, temps et modes des verbes) ?
- De quels *concepts liés à la structure des textes et aux éléments organisationnels et visuels des textes* les élèves auraient-ils besoin pour faciliter leur compréhension ?

Des recherches montrent que la lecture comporte deux principaux niveaux: le premier au niveau de l'information contenue dans la phrase et le second au niveau de la compréhension globale du texte. Les deux niveaux sont en constante interaction chez l'élève qui utilise ses connaissances linguistiques (son rapport à la langue) et conceptuelles (son rapport au monde) pour comprendre un texte.

En situation de langue seconde, les élèves peuvent s'appuyer sur le texte écrit, à la condition qu'il soit clair et que les tâches à accomplir soient simples. Autrement, ils peuvent éprouver une certaine difficulté à reconnaître l'information présentée. Selon Trudeau (2003), si cette information est complexe, le vocabulaire inconnu, ou les concepts peu familiers, l'élève aura à se concentrer plus sur le traitement de la surface du texte (premier niveau de la lecture), ce qui laisse très peu de place pour la compréhension en profondeur (deuxième niveau de la lecture). Plus les concepts et le vocabulaire lui sont déjà familiers, et plus la structure du texte est familière et prévisible, plus l'élève sera en mesure de comprendre un texte.

Dans les situations où les concepts sont difficiles, où la structure ou le format d'un texte peut créer un défi pour les élèves, et où les élèves n'ont pas les connaissances linguistiques nécessaires pour aborder le texte de façon indépendante, l'enseignant devrait planifier des activités de prélecture pour préparer des élèves pour la lecture du texte. Si le texte dépasse le niveau de lecture indépendant d'un élève, c'est-à-dire, si l'élève lit le texte avec un niveau de précision et de compréhension de moins de 95 %, le texte est trop difficile pour une lecture indépendante et devrait être traité en classe dans les séances de lecture à voix haute, de lecture partagée ou de lecture guidée.

Techniques et stratégies d'enseignement pour l'emploi de manuels scolaires

Pour utiliser des manuels scolaires de façon efficace en situation d'immersion, l'enseignant prévoit une planification concertée et une sélection judicieuse de techniques et stratégies d'enseignement, de situations de lecture, et d'activités appropriées.

En planifiant son enseignement, c'est le programme d'études et non une ressource commerciale que l'enseignant consulte. En se référant au programme d'études des diverses matières, il pourra connaître les résultats d'apprentissage visés pour son niveau et l'approche préconisée pour atteindre ces résultats ; de cette façon il sera plus en mesure de pouvoir guider le processus d'enseignement-apprentissage et de mieux choisir quand et comment se servir des manuels scolaires et d'autres ressources appropriées. Pour ceci, l'enseignant sera guidé par les résultats d'apprentissage spécifiques et l'interaction entre la complexité des concepts, le niveau de langage dans les textes, et les compétences des élèves dans la langue seconde.

Cherchant à éviter les frustrations chez les élèves causés par l'emploi des manuels scolaires autorisés, l'enseignant devrait utiliser une diversité de techniques et stratégies pédagogiques :

- planifier une variété d'activités et de tâches, en utilisant diverses ressources imprimées, audio-visuelles, et autres ;
- prévoir des appuis nécessaires tels que le développement de vocabulaire, l'étayage et le traitement explicite de stratégies de lecture ;
- planifier une gamme d'activités de prélecture ; enseigner et explorer les concepts clés du texte et le vocabulaire essentiel *avant* la lecture du manuel scolaire, en faisant des activités de prélecture telle que la lecture orale d'un texte, le visionnement d'un film, une discussion, un remue-ménage, ou la création d'un vocabulaire mural ;
- planifier des activités qui encouragent l'emploi de stratégies de lecture *avant, pendant* et *après* la lecture (p.ex. avant : faire le survol du texte et des prédictions basées sur des indices fournis par les caractéristiques visuelles et organisationnelles du texte ; *pendant* : identifier l'idée principale et les idées secondaires d'un paragraphe ou d'une section ; *après* : résumer le texte en dessins ou dans ses propres mots ou préparer une représentation graphique qui illustre et organise les informations les plus importantes du texte) ;
- prévoir une approche organisée pour l'enseignement explicite de stratégies qui aideront les élèves à devenir des lecteurs plus efficaces dans divers contextes et dans des matières différentes ; inclure des étapes suivantes dans le traitement de stratégies de lecture : la présentation, la modélisation, la pratique guidée, la pratique autonome, la réflexion ;
- organiser divers groupements d'élèves afin de promouvoir la coopération, la collaboration et l'entre-aide ; prévoir des tâches à réaliser en petits groupes ou en dyades ;
- assurer un accès aux ressources de référence (livres documentaires, dictionnaires, etc.) et planifier au besoin des mini leçons sur l'emploi efficace de ces ressources ;
- fournir aux élèves diverses représentations graphiques qui les aideront à organiser les concepts et idées clés du thème à l'étude (p.ex. une ligne du temps, un tableau séquentiel, une carte conceptuelle) ;
- planifier et organiser son enseignement de façon à permettre aux élèves de compléter en classe les projets, recherches, rapports et autres travaux oraux et écrits en français ;
- prévoir des périodes de révision en classe, afin d'aider les élèves à se préparer pour une tâche finale ou une évaluation quelle conque ; planifier des activités de révision motivantes que les élèves ont à faire en dyades ou en groupes (p.ex., formuler dix questions sur l'unité à l'étude et ensuite échanger des questions avec un autre groupe ; préparer une représentation graphique qui présente des informations essentielles sur ce sujet ; faire faire une casse-tête d'expertise où les élèves auront à préparer un résumé d'une partie du matériel et à le partager avec d'autres élèves) ;
- choisir avec soin les types de lecture donnés comme devoirs et chercher à minimiser les activités et tâches que les élèves auront à accomplir en français à la maison.

Pour des suggestions spécifiques concernant l'enseignement de stratégies de lecture et d'autres aspects de la lecture en situation de langue seconde, consulter le volet *La lecture et le visionnement* et l'annexe C.

Devoirs en situation d'immersion

Pour ce qui concerne les devoirs ou les tâches à faire à la maison, l'enseignant en immersion prend en considération plusieurs facteurs importants. Si c'est vrai que les devoirs peuvent causer des frustrations pour des élèves en programmes réguliers et pour leurs parents (Cooper, 2001; et autres), c'est la même chose en immersion, mais en pire. La question de devoirs et le niveau de frustration de l'élève et de sa famille est souvent relevée comme étant un facteur important dans la décision de parents de transférer leur enfant d'un programme d'immersion. Il va sans dire que dans les cas où les devoirs en français sont assignés, l'enseignant doit choisir de façon très judicieuse les types de travaux et de tâches qui sont assignées dans la langue seconde.

L'enseignant en immersion fait très attention en assignant des devoirs en français, qui n'est pas la langue maternelle des élèves. Il tient compte du fait qu'un grand nombre d'activités entreprises en classe sont du type « pratique guidée » ou « pratique coopérative ». De telles activités exigent le soutien et la direction de l'enseignant. Il est évidemment inapproprié de demander aux élèves de faire chez eux, de façon indépendante, des tâches qu'ils n'arrivent pas encore à faire de façon indépendante en classe.

L'enseignant en immersion tient compte de la politique de l'école et du conseil scolaire sur les devoirs ; il doit aussi être conscient du niveau linguistique des élèves et s'il assigne les devoirs en français, il les choisit en fonction de leurs habiletés et des exigences des tâches.

Sélection de devoirs appropriés en langue seconde

Si les devoirs sont proposés pour les élèves de ce niveau, l'enseignant s'assure que les tâches sont appropriées et que les élèves peuvent les faire *de façon indépendante*. Les tâches proposées pourraient être facultatives et ne devraient dans aucun cas être traitées comme préalables aux leçons ou aux activités de classe. Tout travail proposé comme devoir doit donc être clairement expliqué, utile, différencié pour les élèves, et du bon niveau, c'est-à-dire *au niveau indépendant* des élèves. Le temps alloué pour compléter tous les devoirs, y inclus la lecture, devrait être communiqué aux élèves et aux parents et devrait être respecté.

Une option alternative est pour l'enseignant en immersion de proposer un calendrier d'activités ouvertes facultatives, en lien avec les thèmes et les sujets traités en classe. Les activités proposées devraient consolider des connaissances et compétences déjà acquises et pourraient impliquer toute la famille. De telles activités respectent le développement individuel de chaque élève ; elles pourraient être complétées à la maison en anglais ou en français et ne devraient pas être renvoyées à l'école pour être corrigées.

Conseils vis-à-vis les devoirs

Les conseils suivants, qui ont rapport avec la langue d'enseignement, soulignent plusieurs facteurs qu'il importe de tenir en compte en situation d'immersion.

Le temps

- Estimer bien le temps nécessaire pour compléter les devoirs en français ; pour beaucoup d'élèves, travailler dans leur langue seconde pendant la soirée est beaucoup plus exigeant que travailler en français en classe.
- Établir et communiquer clairement aux parents combien de temps par soir un élève devrait passer sur les devoirs, en tenant compte que le nombre total de minutes pour les devoirs, comprenant la lecture, ne devrait pas dépasser 10 minutes par année d'études (p. ex., 10 minutes pour un élève de 1re année.
- Faire preuve de modération ; mieux donner moins de devoirs pour que l'élève conserve le goût de les faire.
- Répartir les travaux sur une longue période; ne pas les donner au jour le jour.

Communication école-maison

- S'assurer que les travaux scolaires peuvent être exécutés par l'élève sans soutien ; chez lui, il n'y a pas souvent un adulte qui peut aider en français.
- Communiquer aux parents clairement et en anglais les attentes vis-à-vis les devoirs. Ce n'est pas leur rôle d'aider leurs enfants avec les devoirs, mais plutôt de les superviser et d'établir les conditions favorables pour les compléter. Encourager les parents à fixer un lieu et un temps régulier pour les devoirs et à communiquer avec l'école si l'enfant éprouve des difficultés ou des frustrations avec les devoirs.
- Encourager les parents à donner des limites de temps à leurs enfants : p .ex., après 10 minutes sur un exercice, arrêter, même si l'élève n'a pas terminé.

Devoirs appropriés en français

- Juger la capacité de l'élève de compléter les devoirs en français de façon indépendante ; si un certain travail cause des difficultés à l'école, il sera encore plus le cas à la maison.
- Choisir avec soin les lectures données comme devoirs ; ne pas demander à un élève de lire comme devoir un texte en français qui dépasse son niveau de lecture indépendante (textes que l'élève peut lire et comprendre avec un taux de réussite de 95 % ou plus) même si le texte a déjà été vu en classe. La frustration d'un élève face à un texte difficile peut facilement causer des ennuis et des inquiétudes inutiles pour les parents.
- De façon régulière, inviter l'élève à écouter en français chez lui une émission de radio ou un enregistrement sonore, ou de visionner une émission de télévision ou un film sur DVD, dans le but d'améliorer sa compréhension orale et de partager ses expériences avec les autres.
- Différencier les travaux donnés, selon le niveau d'habiletés et de compétence linguistique de chaque élève. Accorder beaucoup d'importance à la pertinence des tâches assignées : utiles aux études, conformes aux champs d'intérêt des élèves et adaptés à leurs capacités.
- Proposer des activités et des tâches ouvertes, réalisables selon différentes modalités de travail, ainsi respectant le rythme et le style de chaque élève et permettant aux élèves de les compléter en utilisant leurs habiletés et leurs forces.
- Donner des consignes claires et concrètes ; le vocabulaire doit être familier et les directives très faciles à suivre. Discuter de la tâche avec les élèves et leur fournir des consignes écrites comme référence.
- Donner une rétroaction sur les travaux effectués ; l'élève a droit à une réaction honnête et constructive.

Devoirs à éviter en français

- Éviter de donner comme devoir des mots et des phrases de dictée ou de tests d'orthographe. Bien que l'enseignement de l'orthographe lexicale ait sa place dans un programme d'écriture équilibré, les tests d'orthographe hebdomadaires ne permettent pas de mesurer avec précision les compétences de l'élève à l'écrit (Trehearne, 2006). Le document d'appui *Le développement des compétences en orthographe en immersion française - Primaire et élémentaire* (2010) contient des suggestions d'activités de classe pour l'exploration des régularités d'orthographe, l'enseignement explicite de diverses stratégies d'orthographe, et la pratique de ces stratégies. De plus, ce document fournit des idées pour l'individualisation des mots ou des phrases ciblés pour travail par des élèves et propose une gamme d'activités pour le travail sur les mots qui servent à développer les compétences des élèves en orthographe.

- Éviter les devoirs exigeant un travail d'écriture en français ; l'élève est capable de faire beaucoup plus de travaux de façon indépendante en classe, qu'à la maison le soir, car en classe il est entouré de modèles et de soutiens en français, tandis que chez lui, il est entouré d'anglais. Proposer plutôt des exercices ouverts qui exigent une représentation au choix de l'élève.
- Ne pas donner comme devoirs les travaux non complétés en classe ; trouver une autre manière de faire finir ces travaux.
- S'abstenir de demander une révision qui exige l'emploi de manuels scolaires; il vaut mieux prévoir des périodes de révision en classe et les travaux en petits groupes pour aider les élèves à faire la révision d'une unité ; fournir des cartes conceptuelles ou d'autres représentations graphiques pour aider les élèves à identifier et revoir les points les plus importants.
- Éviter les travaux qui n'ont d'autre but que celui de tenir l'élève occupé ; les devoirs doivent viser à intéresser et à motiver les élèves.
- Ne pas utiliser les travaux comme mesures punitives ou disciplinaires ; les devoirs ne doivent pas être vus comme étant quelque chose de négatif.

Acquisition de la grammaire

Traitement de la grammaire en contexte

En immersion, il est essentiel que les élèves acquièrent des connaissances grammaticales afin d'améliorer leur précision et leur maîtrise de la langue. La plupart des élèves en immersion sont anglophones, et quand ils commencent l'école, ils ne possèdent donc pas les structures de base de la langue seconde dont ils ont besoin pour communiquer efficacement. Les recherches récentes démontrent que **les structures grammaticales devraient être acquises oralement dans un contexte riche et authentique.** Le traitement de la grammaire se fait donc dans le contexte de situations de communication authentiques ; il est basé sur les besoins communicatifs des élèves et cible des formes et structures dont ils ont besoin pour réaliser des tâches de communication orale ou écrite.

En immersion, comme dans toute autre approche communicative, l'enseignement et l'apprentissage de la langue sont axés sur la communication. La langue est essentiellement l'instrument d'interaction et de communication; la grammaire est donc un outil et non une fin. Le but pour l'enseignant n'est pas d'enseigner la grammaire, mais plutôt la langue. *Les éléments grammaticaux sont enseignés et appris dans les situations authentiques où ils apparaissent.* Les élèves les apprennent parce qu'ils en ont besoin pour les tâches communicatives authentiques, soit pour la compréhension soit pour la production.

La notion d'intégration n'a jamais été si vraie que dans le cas de l'immersion française. L'enseignement de façon isolée d'éléments de grammaire comme la conjugaison des verbes et le remplacement de noms par un pronom ne fait qu'embrouiller et segmenter le développement du langage. Ces concepts de grammaire demeurent vagues, à moins d'être présentés de façon constante dans le cadre d'activités concrètes qui ont un but et mis en pratique au cours d'activités de communication authentiques et agréables.

L'enseignant établit des liens entre les tâches communicatives (ou les situations de communication) et les notions grammaticales nécessaires. En décidant quels éléments de grammaire ou quelles structures cibler dans cette approche fonctionnelle, il identifie les éléments *nécessaires à la situation.* De cette manière, les élèves apprennent et pratiquent, voire acquièrent, des régularités de la grammaire *dont ils ont besoin* dans le contexte de situations authentiques.

Pratique à l'oral

Pour encourager les élèves à se concentrer sur la clarté, la précision et la présentation de leur message et pour que les élèves prennent conscience des stratégies appropriées, l'enseignant doit planifier une gamme d'activités orales diversifiées qui permettront aux élèves de réfléchir aux structures et aux formes grammaticales de la langue et qui leur donneront la possibilité de pratiquer et d'automatiser l'emploi de structures explicitement traitées. Cette pratique guidée est essentielle sur le plan oral. **Ce n'est que lorsque les structures ciblées deviennent des automatismes à l'oral que les élèves seront en mesure de les intégrer à leurs productions écrites.** Pour une plus grande efficacité d'apprentissage, les structures grammaticales communes à l'oral et à l'écrit auraient intérêt à être tout d'abord pratiquées et corrigées à l'oral avant de pouvoir être transposées - correctement - à l'écrit.

Traitement implicite et explicite de la grammaire

Plutôt qu'une démarche explicite qui va de la règle aux exemples, en immersion l'enseignant favorise un apprentissage grammatical du type constructiviste. En effet, il utilise *une démarche inductive qui part de l'implicite pour aller vers l'explicite.* L'élève découvre des règles et des structures grammaticales qui lui sont présentées dans le contexte de situations de communication authentiques. Il apprend donc comment les éléments grammaticaux sont utilisés pour transmettre un message et il pratique l'emploi de ces éléments pour effectuer ses propres communications. **Ce qui importe n'est pas une compréhension approfondie des règles de grammaire, mais plutôt une compréhension des structures et formes grammaticales rencontrées et un emploi spontané et automatique de ces structures et formes.**

Dans une telle approche à l'acquisition de la grammaire, il n'y a pas d'ordre précis pour l'introduction de structures grammaticales ; *elles sont présentées quand elles sont nécessaires à la communication.* La langue et les activités d'apprentissage découlent naturellement des sujets et des textes oraux et écrits abordés en classe. Le temps consacré à l'exploration et à la pratique d'une structure linguistique dépend en grande partie de son niveau de difficulté pour les élèves. La présentation de notions grammaticales se fait à partir de bons modèles de la langue, textes oraux et écrits de toutes sortes. Les élèves observent l'emploi d'une certaine structure linguistique dans les exemples identifiés par l'enseignant et formulent leurs propres hypothèses sur la règle grammaticale en question. Ensuite l'enseignant leur présente la règle ou l'explication et propose des jeux et des activités permettant aux élèves de répéter et de pratiquer la nouvelle structure. Les exemples et les explications fournis par l'enseignant, ainsi que les exercices de pratique proposés, doivent illustrer l'utilisation naturelle de la langue et de la notion grammaticale ciblée et doivent convenir au développement cognitif et linguistique des élèves.

L'enseignant doit impliquer les élèves dans une gamme d'activités dont le contexte est riche en indices de compréhension (objets, images, gestes, schémas et autres). Ceci permet d'établir une base linguistique solide qui leur outille pour s'exprimer oralement et à l'écrit et de comprendre les textes oraux et écrits dans les diverses matières scolaires.

En traitant la grammaire avec les élèves en immersion, il est important de planifier les activités axées sur l'implicite et sur l'explicite. Il importe donc de sensibiliser les élèves à la forme de la langue et de leur offrir des explications pour les règles de la grammaire selon leur niveau de compréhension et dans un contexte réel. Les explications doivent être courtes et simples, adressant un point ou une notion à la fois. L'approche aux explications grammaticales doit répondre aux besoins et aux

styles d'apprentissage des élèves ; certains préfèrent des explications dès le début, d'autres préfèrent déduire les règles à partir d'exemples dans divers contextes de communication.

Minileçons sur des éléments grammaticaux

Suite à une évaluation diagnostique des besoins grammaticaux ou à une activité orale ou écrite quelle conque, l'enseignant peut présenter des minileçons, soit à un groupe d'élèves, soit à la classe entière, en fonction des besoins. En adressant les besoins grammaticaux ou les erreurs communes de cette manière, l'enseignant aide les élèves à s'exprimer clairement en situation productive et réelle, en respectant les conventions grammaticales de la langue française.

L'approche conseillée pour le traitement de connaissances grammaticales et de stratégies dans des mini leçons comprend plusieurs étapes. Le but de cette approche est de graduellement responsabiliser les élèves, en les amenant d'un niveau de dépendance à un niveau d'indépendance. Cette approche comprend les étapes suivantes :

- la présentation et la modélisation ;
- la pratique partagée ;
- la pratique guidée ;
- la pratique autonome ;
- la rétroaction.

Avant la lecture d'un texte écrit ou avant une production écrite, par exemple, l'enseignant pourrait planifier une révision sous la forme d'une minileçon qui cible un certain élément grammatical présent dans le texte à lire ou nécessaire à la production écrite. Pendant la lecture ou lors de l'étape de rédaction et l'étape de correction, les élèves seraient encouragés à porter une attention particulière à cet élément.

Intégration des structures ciblées

Il est important que les élèves fassent le transfert de connaissances et d'habiletés grammaticales à leurs productions orales et écrites. L'enseignant peut le vérifier en écoutant les productions orales des élèves ou en analysant leurs écrits. Il pourrait, par exemple, noter l'emploi par les élèves de certaines structures grammaticales ou de conventions linguistiques traitées et pratiquées au préalable. En ce qui concerne l'acquisition de connaissances grammaticales, il vaut mieux cibler moins d'éléments à la fois, mais les travailler plus à fond. On voudrait que les élèves deviennent plus autonomes dans leurs productions orales et écrites ; on voudrait également qu'ils soient capables de communiquer avec plus de succès et un plus grand niveau de compétence. Les suggestions suivantes peuvent s'avérer utiles pour l'acquisition de notions grammaticales :

- Prévoir des jeux oraux interactifs et des échanges authentiques qui exigent l'emploi d'une certaine structure langagière. Modéliser et pratiquer la structure en groupe, avant d'inviter les élèves à échanger en petits groupes ou en dyades.
- Dans les matières autres que le français, identifier des termes et des structures linguistiques nécessaires et les faire pratiquer dans divers contextes, y compris des jeux et des activités interactifs. En mathématiques, par exemple, distribuer aux élèves des cartes portant chacune une image d'une forme géométrique. Le but du jeu étant de faire autant de paires de cartes que possible, l'élève aura besoin de choisir une carte et de demander à son partenaire s'il a une carte pareille : *As-tu un grand triangle rouge* ? Son partenaire doit lui répondre *Oui, j'ai un grand triangle rouge* ou *Non, je n'ai pas de grand triangle rouge.* S'il détient la carte demandée, il doit la passer à son partenaire.

- Faire remarquer une certaine structure ou un certain élément grammatical dans un texte oral ou écrit authentique (p.ex., l'emploi d'adjectifs ou d'adverbes, la structure de divers types de phrases, les accords et les marqueurs du pluriel) comme amorce à une minileçon sur l'élément ciblé. Faire suivre la minileçon par un jeu ou une activité interactive qui exige l'emploi de la structure ciblée.
- Faire pratiquer oralement une structure grammaticale avant de demander son emploi à l'écrit ; prévoir l'emploi de techniques d'apprentissage coopératif pour une pratique ciblée et authentique de la structure.
- Fournir maintes occasions pour la pratique guidée d'éléments grammaticaux dans les contextes motivants et authentiques (p.ex., jeux oraux intégrant les éléments ou structures ciblés, pratique orale en dyades ou en petits groupes).
- Demander sur quels indices les élèves se sont basées pour restituer un mot dans le *message du jour* ou dans un autre texte simple.
- Discuter avec les élèves des processus et des stratégies qu'ils utilisent, au cours d'entretiens individuels ou en groupe.

L'acquisition de la grammaire ne peut pas être laissée au hasard. Les activités, les stratégies et les méthodes utilisées doivent être concrètes et permettre la manipulation et la réutilisation de structures grammaticales à l'oral. Pour une liste de notions de grammaire ciblées pour chaque niveau, consulter le *Tableau de concepts et de connaissances grammaticaux pour le primaire*, dans ce chapitre.

Traitement des erreurs linguistiques

L'erreur linguistique est considérée comme étant tout à fait normale et faisant partie du processus d'acquisition d'une langue. Selon Bellavance (1991), « l'erreur constitue de fait le reflet de la compétence de l'apprenant. » L'enseignant ne doit pas considérer que toutes les erreurs produites par les élèves doivent être corrigées. Toutes les erreurs n'ont pas la même importance, mais il ne s'agit pas non plus d'un laisser-aller à l'erreur. D'ailleurs, les enseignants savent très bien que sans intervention, certaines erreurs risquent de se fossiliser. Donc, comme dit Calvé (1991), il s'agit de savoir *quelles* erreurs corriger, *quand* les corriger et *comment* les corriger.

Vignola (1994) souligne l'importance d'identifier les sources des erreurs des élèves afin d'en choisir celles qui seront corrigées. Selon Vignola, les erreurs ont trois causes possibles :

- a langue anglaise ou une autre langue connue (un transfert négatif de termes ou de structures de l'anglais ou d'une autre langue) ;
- la langue française (les erreurs de surgénéralisation et de simplification) ;
- l'emploi de stratégies de communication (les erreurs provenant de l'utilisation de stratégies pour contourner un problème).

En faisant analyser les erreurs des élèves, l'enseignant peut dépister les transferts et les généralisations qu'ils font et les aider à ajuster leurs discours linguistiques. Au niveau primaire en immersion, les productions écrites des élèves reflètent habituellement leurs compétences à l'oral ; les erreurs faites à l'écrit doivent donc être corrigées à l'oral avant d'être transposées correctement à l'écrit.

Quoi corriger ? Il n'existe pas de solution magique à cette question. On peut cependant proposer certaines lignes directrices. Selon Calvé (1991), il faudrait corriger un énoncé fait par un élève si a) l'élève aurait pu éviter cette erreur et b) si l'élève est prêt à intégrer la forme correcte. Des articles écrits par un grand nombre de chercheurs (voir Vignola, 1994) indiquent que les erreurs qui devraient recevoir le plus d'attention sont, en ordre de priorité, les suivantes :

- les erreurs de haute fréquence, celles qui reviennent fréquemment et qui risquent donc de se fossiliser ;

- les erreurs qui empêchent ou mettent en danger la communication ;
- les erreurs graves sur le plan linguistique ou qui irritent l'interlocuteur (telles que le niveau de langue inapproprié) tenant compte du niveau de l'élève ;
- les erreurs qui portent sur ce qui a déjà été présenté et pratiqué à l'oral.

Quand corriger ? L'enseignant ne devrait pas interrompre un élève qui essaie d'exprimer ou de communiquer un message. Ceci risquerait de briser la confiance et le goût du risque de l'élève. Mieux vaudrait de prendre note de l'erreur puis de présenter une minileçon sur le sujet plus tard. Les erreurs qui devraient être corrigées tout de suite comprennent celles qui pourraient entraver la communication, celles qui risquent de se fossiliser, celles qui peuvent choquer l'interlocuteur et celles qui font objet d'une leçon et d'une activité en cours.

Comment corriger ? L'enseignant ne doit jamais humilier un élève ; selon Calvé (1991), c'est la première règle à suivre. D'après Fanselow (1977) et Walz (1982) la technique de correction la moins efficace est celle qu'on appelle « l'écho »; c'est-à-dire l'enseignant corrige et répète l'énoncé de l'élève. Cette technique n'a aucun effet sur la répétition de la même erreur. Selon les recherches, les techniques de correction les plus efficaces sont, par ordre d'importance, les suivantes :

- l'autocorrection ;
- la correction par les pairs ;
- la correction indirecte par l'enseignant (les interventions qui mènent à l'autocorrection ou à la correction par ses pairs) ;
- la correction directe de l'enseignant (l'enseignant donne la bonne réponse).

Techniques de correction

Il est essentiel que l'enseignant planifie des activités qui ont pour but de corriger des erreurs typiques. Des jeux oraux, des jeux de plateau faits par l'enseignant, et diverses activités interactives qui visent la pratique de diverses structures langagières peuvent tous s'avérer utiles dans l'acquisition des structures et des formes correctes de la langue. Une autre approche utile est le défi de la semaine. L'enseignant identifie chaque semaine une structure bien précise qui devient le défi de la semaine (p. ex., j*'ai six ans, c'est à moi, j'ai fini*). Par la suite, tous les membres de la classe essaient de détecter et corriger des erreurs dans les conversations et dans les écrits.

Étant donné le grand nombre d'erreurs que les élèves en immersion ont tendance à faire, l'enseignant doit aussi amener les élèves à découvrir et à corriger les erreurs eux-mêmes. Il « pousse » l'élève à s'autocorriger en lui donnant assez d'information pour que l'élève identifie l'erreur et essaie de le corriger. Parmi les techniques possibles (Vignola, 1994) se trouvent les suivants :

- fournir une partie de la phrase correcte à l'élève ;
- attirer l'attention de l'élève pour lui indiquer une erreur, sans dire où se trouve l'erreur ;
- suggérer une réponse possible qui fournit la structure correcte ;
- mimer un mot clé ;
- utiliser la « métalangue » pour indiquer la source de l'erreur (p.ex., préposition; temps de verbe ; accord de l'adjectif) ;
- utiliser les gestes pour indiquer la présence d'une erreur ou pour aider l'élève à trouver la bonne structure et à s'autocorriger (p.ex., pointer une affiche, rouler les mains pour indiquer qu'il faut changer l'ordre des mots).

Activités, méthodes et stratégies pour l'enseignement de la grammaire et la correction d'erreurs linguistiques

L'enseignant en programme d'immersion planifie une gamme de tâches authentiques et motivantes pour l'acquisition de concepts grammaticaux, en s'assurant de modéliser l'emploi des structures grammaticales et de prévoir des séances de pratique partagée et guidée avant de demander aux élèves de les pratiquer dans les situations coopératives ou indépendantes.

En traitant des erreurs dans la production orale ou écrite des élèves, il est primordial que l'enseignant donne aux élèves la possibilité de pratiquer et d'automatiser l'emploi oral des structures explicitement traitées. La pratique guidée est essentielle sur le plan oral, car ce n'est que lorsque les structures ciblées deviennent des automatismes à l'oral que les élèves seront en mesure de les intégrer à leurs productions écrites.

Dans la section des résultats d'apprentissage de ce programme d'études (Chapitre III) il y a beaucoup de suggestions d'activités possibles qu'on peut utiliser, mais il est important de vérifier que celles-ci conviennent aux besoins des élèves et à leurs intérêts. Les suggestions suivantes peuvent être adaptées à d'autres points grammaticaux et à d'autres situations d'apprentissage, ainsi qu'à des erreurs fréquentes des élèves :

- Proposer divers regroupements et structures coopératives pour pratiquer oralement des structures langagières et des éléments grammaticaux. Cibler une notion à la fois et après une séance de modélisation et de pratique partagée, faire en sorte que les élèves échangent avec un partenaire ou en petit groupe. Par exemple, donner à chaque élève une carte montrant une image d'un mot de vocabulaire (des animaux, des jouets, le matériel scolaire, etc.). L'élève doit décrire l'image à l'oral pour son partenaire en utilisant des adjectifs bien accordés : *C'est un chien. Il est grand. Il est brun. Il n'est pas méchant. ; C'est une table. Elle est petite. Elle est blanche. Elle est dure. Elle n'est pas propre.*
- Lors du travail sur l'accord des adjectifs, demander aux élèves de faire des phrases orales à partir d'images d'objets familiers. Par exemple, les images reliées à l'Halloween pourraient donner des phrases telles que « *La sorcière est méchante.* » ou « *Le fantôme est blanc.* ». Plus tard, les élèves pourraient travailler en dyades ou en petits groupes pour décrire des images ou préparer des livrets d'Halloween, dans lesquels ils auraient à employer des mots descriptifs, bien accordés. Ils pourraient ensuite partager leurs livres avec un autre groupe d'élèves.
- Inviter les élèves à faire des dessins et à préparer des descriptions pour présenter les membres de leur famille. Cibler certains éléments grammaticaux tels que les pronoms personnels ou l'accord des adjectifs et des verbes. Fournir un schéma aux élèves pour faciliter la tâche. « V*oici mon frère. Il est petit. », « Voici ma maman. Elle est gentille. », « Voici mon grand-père. Il est très sportif. »*
- Pour pratiquer la description dans un contexte authentique, inviter les élèves à préparer une description orale d'un objet simple tel qu'une forme géométrique traité en mathématiques. Par la suite, leur demander de partager leur description avec un partenaire.
- En traitant le passé composé, faire une mini leçon ciblant les verbes les plus familiers à la première personne : *j'ai fait, j'ai visité, j'ai regardé, je suis allé, je suis parti.* Ensuite, demander aux élèves d'expliquer à un partenaire ce qu'ils ont fait hier après-midi ou hier soir.
- Pour pratiquer les temps de verbes appropriés, inviter les élèves à créer une ligne de temps qui représente en dessins les événements importants de leur vie ou de l'histoire d'une personne dans un texte lu. Demander aux élèves d'utiliser le temps de verbe approprié pour décrire oralement chaque événement.

- Ne pas donner comme devoirs les travaux non complétés en classe ; trouver une autre manière de faire finir ces travaux.
- Pour pratiquer diverses manières de poser des questions dans un contexte authentique, inviter les élèves à formuler oralement des questions sur un sujet précis. Ensuite, ils pourront poser des questions à un partenaire ou aux membres de leur groupe. À la fin d'une unité de sciences, par exemple, inviter les élèves à travailler en dyades et à se poser des questions. Alternativement, proposer la structure coopérative de Cercles concentriques (Howden) où les élèves doivent former deux cercles et poser des questions à divers partenaires.
- Inviter les élèves à faire un mur de mots (un lexique ou vocabulaire mural) avec le nouveau vocabulaire de maths, de sciences ou d'une autre matière. Inviter les élèves à travailler en dyades ou en petits groupes pour classer les mots. Discuter des diverses façons de classer des mots, p. ex., par ordre alphabétique, groupe de mots (nom, verbe ou action, mot de description), fonction (couleur, taille, forme).
- Faire des mini leçons de grammaire pendant diverses activités authentiques de lecture et d'écriture : la lecture à haute voix, la lecture partagée ou guidée, l'écriture partagée ou modélisée, l'écriture guidée et l'écriture individuelle. Faire en sorte que les élèves aient l'occasion de pratiquer la structure ciblée immédiatement.
- Suite à une excursion, inviter les élèves à raconter à un partenaire ou un petit groupe ce qu'ils ont vu, fait et aimé. Modéliser et pratiquer ensemble en premier, et ensuite exiger l'emploi de formulations telles que « *J'ai vu … »*, « *J'ai aimé … »*, « *Je n'ai pas aimé … ».*
- Prévoir des séances de correction orale collective en proposant à la classe un énoncé contenant une erreur fréquemment faite par les élèves. Inviter les élèves à identifier une façon appropriée d'exprimer l'énoncé. Discuter de l'erreur et pratiquer la structure correcte.

Tableaux de concepts grammaticaux à cibler au niveau primaire

Les concepts grammaticaux énumérés dans le tableau suivant s'adressent spécifiquement aux besoins des élèves du niveau primaire en immersion. Le but de ce tableau est de préciser les éléments grammaticaux à cibler avec les élèves; l'accent est moins sur les connaissances abstraites de notions de grammaire et plus sur l'emploi efficace de stratégies permettant aux élèves de communiquer clairement en respectant des conventions linguistiques. L'enseignant peut faciliter une découverte par les élèves de certaines règles de grammaire et d'usage, mais dans certaines situations et au besoin, il lui sera nécessaire de prévoir des explications explicites. Dans tous les cas, il faut assurer la modélisation de structures et d'éléments grammaticaux et beaucoup de pratique partagée et guidée avant que les élèves puissent intérioriser les structures ciblées et les ajouter à leurs connaissances implicites de la langue française.

Les tableaux suivants ne sont pas conçus pour servir de listes de vérification de la performance des élèves. Ils visent à donner à l'enseignant un aperçu des éléments grammaticaux de base de la langue française qui sont présentés et développés au primaire. **La plupart des éléments des tableaux se rapportent au français oral,** mais certains portent expressément sur le code écrit de la langue.

On ne s'attend pas à ce que l'enseignant couvre tous les éléments en détail, mais plutôt à ce qu'il fasse un effort conscient afin d'exposer les élèves à la terminologie appropriée (p. ex., *dans cette phrase, l'adjectif suit le nom*), et de les faire participer à des activités orales de développement de la langue qui leur permettent de développer et de mettre en pratique les éléments listés. Si une occasion de présenter ou d'explorer un certain élément grammatical survient à un niveau inférieur à celui qui est indiqué dans les tableaux, de façon collective ou individuelle, l'enseignant est certainement encouragé à en tirer parti. Par exemple, la lecture d'une histoire comme *La petite poule rousse* peut être une occasion rêvée d'attirer l'attention des élèves de maternelle sur l'utilisation du point d'interrogation et du point d'exclamation.

Noter : Les structures grammaticales indiquées devraient être présentées aux élèves et pratiquées dans le cadre d'activités orales, en vue de leur emploi dans les <u>productions orales</u> des élèves. Il est entendu que le développement linguistique de chaque élève suivra un rythme et une vitesse individuels. Ce n'est que lorsque les structures ciblées deviennent des automatismes à l'oral que les élèves seront en mesure de les intégrer à leurs productions écrites.

Clé du tableau

P = Présentation : la présentation, l'explication et la pratique de nouveaux concepts ou de nouvelles structures de grammaire par un traitement explicite du concept (p.ex., modélisation, mini leçons, pratique guidée) et l'émergence de la compétence chez l'élève

R = Renforcement : le renforcement et la pratique continus des concepts et des structures de grammaire présentés aux niveaux précédents par un enseignement explicite (p. ex.. mini leçons, pratique guidée) et la consolidation de la compétence chez l'élève.

Tableau de concepts et de connaissances grammaticaux pour développement à l'oral				
Structures grammaticales	**Niveau**			
	M	**1re**	**2e**	**3e**
Structures de phrase				
affirmation - sujet/verbe : *Elle mange* - sujet/verbe/complément : *Elle mange une pomme*. - sujet/verbe/adverbe : *Elle mange lentement.*	**P**	**R**	**R**	**R**
négation - sujet/verbe : *Elle ne regarde pas.* - sujet/verbe/complément : *Elle ne regarde pas la télévision*. - sujet/verbe/adverbe : *Elle ne marche pas lentement..*	**P**	**R**	**R**	**R**
interrogation - *est-ce que…* ? - inversion : *As-tu fait cela ? Mange-t-il* ? - utilisation d'une variété de types de questions, p. ex., *Qui* ? *Comment ? Pourquoi ? Qu'est-ce que … ?*	**P**	**R**	**R**	**R**
Article avant le nom *le, la, l', un, une*	**P**	**R**	**R**	**R**
Objet direct et objet indirect		**P**	**R**	**R**
Pluriels				
articles *les, des*	**P**	**R**	**R**	**R**
accord entre l'article et le nom (p.ex., *les enfants)*	**P**	**R**	**R**	**R**
pluriel irrégulier (p. ex., *animal - animaux*)		**P**	**R**	**R**
indicateurs du pluriel (*ses, mes, tes*, etc.)		**P**	**R**	**R**
verbes : *-ent* comme terminaison de verbe (**à l'écrit seulement**)]		**P**	**R**	**R**
Possession (p.ex., le chat *de* Marc)		**P**	**R**	**R**
Adjectifs				
position des adjectifs courants avant ou après le nom (p.ex., *la maison verte, la petite maison*)	**P**	**R**	**R**	**R**
féminin des adjectifs (p. ex., *blanc / blanche* - forme régulière (p.ex., *verte, petite, grande*) - formes irrégulières courantes (p.ex., *grosse, bonne*)	**P**	**R**	**R**	**R**
comparatif (*aussi ___ que ; plus ___ que ; moins ___ que*)	**P**	**R**	**R**	**R**
superlatif (*le plus ____ ; le moins ____*)	**P**	**R**	**R**	**R**
Pronoms				
remplacement de noms par un pronom de genre et de nombre appropriés (p.ex., *le garçon → il ; la table → elle*) - maternelle : des gens (*maman → elle ; Paul → il*) - 1re à 3e année : des gens et des objets (*le chien → il ; les fleurs → elles ; mes parents → ils)*	**P**	**R**	**R**	**R**
pronoms au pluriel (p.ex., *mes amis et moi → nous ; les garçons → ils; les filles → elles)*		**P**	**R**	**R**

Structures grammaticales (suite)	**Niveau**			
	M	**1re**	**2e**	**3e**
Contraction et élision				
l' + voyelle (l'avion)		**P**	**R**	**R**
d' + voyelle (beaucoup d'amis)		**P**	**R**	**R**
à + le = au			**P**	**R**
à + les = aux			**P**	**R**
de + le = du			**P**	**R**
de + des = des			**P**	**R**
Possession				
adjectifs possessifs				
mon, ton, son, ma, ta, sa	**P**	**R**	**R**	**R**
mes, tes, ses		**P**	**R**	**R**
leur, leurs, notre, nos, votre, vos			**P**	**R**
pronoms possessifs				
à moi, à toi, à lui, à elle	**P**	**R**	**R**	**R**
à nous, à vous, à eux, à elles			**P**	**R**
le mien, les miens, la mienne, les miennes *le tien, les tiens, la tienne, les tiennes* *le sien, les siens, la sienne, les siennes*		**P**	**R**	**R**
***Accents (à l'écrit seulement)**				
grave è *très*	**P**	**R**	**R**	**R**
aigu é *Je suis allé*	**P**	**R**	**R**	**R**
circonflexe ê *fête*	**P**	**R**	**R**	**R**
cédille ç *garçon*	**P**	**R**	**R**	**R**
tréma ë *Noël*	**P**	**R**	**R**	**R**
Homonymes (à l'écrit seulement)				
est /et			**P**	**R**
à /a			**P**	**R**
mes /mais			**P**	**R**
on /ont			**P**	**R**
son /sont			**P**	**R**
c'est /ces /ses		**P**	**R**	**R**

Noter :
1. *Il est fortement recommandé à l'enseignant d'utiliser la terminologie correcte pour nommer les accents. L'enseignant de maternelle est encouragé à intégrer les accents aux exercices portant sur l'écrit.

2. Il est à noter que l'orthographe officiellement recommandée d'environ deux-mille mots a changé, dans le but de supprimer des incohérences flagrantes. Parmi ces nouvelles orthographes, l'accent circonflexe disparait sur les lettres *i* et *u*. À présent, l'orthographe avec ou sans accent circonflexe est considérée comme correcte. Pour plus d'informations, consulter le document *La nouvelle orthographe, parlons-en !* à l'adresse suivante : http://www.orthographe-recommandee.info/miniguide.pdf .

Structures grammaticales (suite)

Clé : Les codes **M, 1, 2** et **3** renvoient au niveau auquel le concept est présenté. Il est entendu que les concepts sont développés à l'oral en fonction de la progression des élèves.

Verbes	**1re personne du singulier** ***je***	**2e personne du singulier** ***tu***	**3e personne du singulier** ***ill/elle/on***	**1re personne du pluriel** ***nous***	**2e personne du pluriel** ***vous***	**3e personne du pluriel** ***ils/elles***
Être						
au présent	1	1	M	3	3	2
à l'imparfait	2	2	1	-	-	2
au passé composé	1	3	M	3	3	3
au futur proche (*il va être)*	1	2	M	1	3	2
Expressions avec *être* p. ex., *il est allé, je suis parti, je me suis levé, ell s'est habillée, ils sont arrivés*	1	2	M	2	3	2
Avoir						
au présent	M	1	M	M	3	2
au passé composé	1	3	M	2	3	3
à l'imparfait	2	2	2	3	3	2
au futur proche *(il va avoir)*	1	2	M	1	3	2
Expressions avec *avoir* p. ex., *j'ai fini, elle a soif, j'ai faim, il a 7ans, j'ai peur, ils ont raison, elle a l'air heureux*	M	1	M	2	2	1
Faire au présent	1	2	M	2	2	2
Expressions usuels avec *faire* p. ex. *Il fait chaud. Ça ne fait rien. Je fais du ski. Fais attention !*	M	1	M	2	2	2
Aller au présent	1	1	M	M	3	3
Aller, faire						
au passé composé	1	2	M	2	2	2
à l'imparfait	2	2	1	3	3	3
au futur proche (*il va aller)*	1	2	M	1	3	2
Verbes en -er						
au présent	1	1	M	2	2	2
au passé composé	1	2	M	M	2	2
à l'imparfait	3	3	1	-	-	2
au futur proche	1	2	M	1	3	2

Structures grammaticales (suite)						
Verbes (suite)	**1re personne du singulier** ***je***	**2e personne du singulier** ***tu***	**3e personne du singulier** ***ill/elle/on***	**1re personne du pluriel** ***nous***	**2e personne du pluriel** ***vous***	**3e personne du pluriel** ***ils/elles***
Vouloir au présent	M	2	1	3	3	3
Pouvoir au présent	M	2	1	3	3	3
Devoir au présent	1	2	1	3	3	3
Aller au présent	1	1	M	M	3	3
Faire au présent	M	1	M	2	2	2
L'emploi correct des verbes au temps usuels dans les situations quotidiennes (p.ex. *il faut, il pleut, je dois, on peut, on a fait, j'ai compris)*	1	1	M	3	3	3
Deux verbes qui se suivent (verbe + infinitif) -1e personne singulier (p.ex. *j'aime manger, je veux aller, je dois faire)*	M	M	M	M	M	M
-1e, 2e, 3e, personne, singulier et pluriel (p.ex., *elle va nager, tu peux aller, nous allons faire, il faut faire)*	1	1	1	1	1	1

Noter :

1. Avant le début de la troisième année, les enseignants auront sensibilisé les élèves à la valeur des temps de verbe, présent, passé et futur, ainsi qu'à l'utilisation des indicateurs, p. ex., *aujourd'hui, hier, demain,* etc. Il ne faut pas insister sur la nuance qui existe entre le passé composé et l'imparfait.

2. Les recherches indiquent que les 25 verbes les plus fréquents sont les suivants : *être, avoir, faire, aller, dire, voir, savoir, vouloir, venir, prendre, pouvoir, falloir, arriver, croire, mettre, passer, devoir, parler,* trouver, *donner, tenir, comprendre, partir, connaître, demander.* Il faudra alors accorder une attention à l'emploi correct des verbes au temps usuel dans les situations orales quotidiennes, p. ex., *je suis, j'ai, il peut, il faut, je dois, je veux, elle veut.*

Appréciation de rendement et évaluation efficaces

L'appréciation de rendement et l'évaluation sont des éléments essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage. Sans une appréciation et une évaluation efficaces, on ne peut savoir si les élèves ont bien appris, si l'enseignement a été fructueux et qu'elle serait la façon de mieux répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. La qualité de l'appréciation et de l'évaluation dans le processus éducatif est définitivement liée à la performance de l'élève.

Définition de termes

Même si les termes appréciation de rendement et évaluation sont souvent utilisés l'un pour l'autre, ils ne signifient pas la même chose. **L'appréciation de rendement** est la cueillette systématique de renseignements au sujet de l'apprentissage des élèves. Elle comprend **l'évaluation des préalables** (pré-évaluation) parfois *appelée l'évaluation **pour** l'apprentissage:* la découverte des caractéristiques (p. ex., les modes d'apprentissage préférés) et des connaissances et des expériences antérieures des élèves. Elle comprend aussi **l'évaluation formative**, *l'évaluation **au cours de** l'apprentissage,* qui a lieu tout au long de la démarche pédagogique et qui a pour but premier d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Elle fait ressortir les points forts ou les faiblesses par rapport aux résultats d'apprentissage spécifiques pour que l'enseignant puisse apporter les interventions nécessaires. *L'évaluation **en tant qu'**apprentissage* fait partie, elle aussi, de l'appréciation de rendement et comprend l'autoévaluation et l'identification subséquente de buts personnels d'apprentissage.

L'évaluation (l'évaluation sommative) se déroule à la fin d'une période d'apprentissage déterminée. Elle est utilisée avec les données recueillies au cours de l'évaluation formative pour déterminer les progrès de l'apprenant. Elle consiste à analyser l'information découlant de l'appréciation, à y réfléchir et à la résumer ainsi qu'à formuler des opinions ou à prendre des décisions en fonction des renseignements recueillis. Cette évaluation sert à établir dans quelle mesure les résultats du programme d'études ont été atteints. Elle est parfois appelée *l'évaluation **de** l'apprentissage.*

Les recherches montrent constamment que la surveillance et la rétroaction sont des éléments essentiels pour améliorer l'apprentissage des élèves. Ce qui est apprécié et évalué, la manière de procéder et le mode de communication des résultats transmettent des messages clairs en ce qui concerne les éléments qui ont vraiment de la valeur. Le processus d'évaluation devrait fournir une riche collection de renseignements qui reflètent les progrès des élèves en vue de la réalisation des résultats d'apprentissage et qui orientent l'enseignement futur, lorsque des données provenant de diverses sources sont recueillies. L'évaluation exige des enseignants qu'ils réfléchissent à ce que les élèves ont appris en vue de partager cette information avec eux, avec leurs parents, avec leurs gardiens et l'administration scolaire.

L'évaluation de l'élève n'est pas une caractéristique ajoutée à l'enseignement, mais fait partie intégrante de celui-ci, étant donné que l'information obtenue permet aux enseignants d'apporter des modifications à l'enseignement prodigué et aux méthodes pédagogiques utilisées. L'évaluation doit être axée sur l'élève de manière à ce que le processus et les décisions subséquentes reflètent une préoccupation réelle à l'égard de chaque élève.

Appréciation de rendement

Les résultats d'apprentissage structurent l'enseignement et l'apprentissage et fournissent également un cadre d'appréciation et d'évaluation. L'appréciation de rendement fait partie intégrante du processus d'apprentissage en immersion et en est une composante permanente. Elle doit servir à structurer l'enseignement afin de mieux assurer la réussite des élèves. Il faut aussi que ces derniers aient fréquemment l'occasion d'apprécier et d'évaluer leur propre apprentissage. En immersion, l'appréciation doit être un moyen équilibré qui s'applique principalement au processus d'apprentissage et aux produits de l'apprentissage.

Une appréciation de rendement équilibrée doit :

- mesurer les habiletés, les connaissances et les attitudes des élèves ;
- concevoir des mesures qui tiennent compte de divers styles d'apprentissage ;
- inciter les élèves à apprécier régulièrement leur travail et de celui des autres ;
- apprécier les processus d'apprentissage pour chaque élève, par rapport aux résultats d'apprentissage visés ;
- donner aux élèves de multiples occasions de démontrer les connaissances, les habiletés, les attitudes ou les comportements visés par l'appréciation de rendement et elle doit comporter l'appréciation de divers produits ;
- fournir des renseignements pour une planification et un enseignement efficaces.

Pour déterminer les apprentissages des élèves, il faut concevoir des stratégies d'appréciation de rendement pour recueillir systématiquement des informations sur les résultats d'apprentissage du programme. Les enseignants doivent utiliser de nombreuses stratégies pour donner aux élèves de multiples occasions de démontrer leurs connaissances, leurs habiletés et leurs attitudes. Il existe un grand nombre de stratégies d'appréciation de rendement qui permettent de recueillir ces informations de façon formelle et informelle.

L'appréciation de rendement doit être un processus continu en rapport avec les résultats d'apprentissage établis. L'enseignant analyse les difficultés des élèves et ensuite planifie des interventions appropriées: enseignement explicite, soutien individualisé, ateliers, mini leçons, pratique partagée et guidée, et autres.

La *Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année* (2013) est une ressource autorisée vise à mesurer les habiletés de lecture des élèves en immersion précoce et comprend une série d'outils d'appréciation qui permettent de brosser un portrait global de l'élève en tant que lecteur. Elle propose également plusieurs outils d'appréciation des habiletés d'écriture.

Évaluation des préalables

Pour permettre à tous les élèves d'apprendre et de développer de façon optimale, l'enseignant doit tenir compte de leurs connaissances préalables et caractéristiques générales vis-à-vis un objet d'apprentissage particulier. Une connaissance précise des caractéristiques et préalables des élèves découle d'une évaluation diagnostique et d'une analyse de la situation actuelle relative à la situation pédagogique et à l'apprentissage des élèves. Elle aide l'enseignant à planifier sa démarche pédagogique pour assurer la réussite des élèves vis-à-vis ce que les résultats d'apprentissage indiquent que les élèves doivent pouvoir connaître, comprendre et être en mesure de faire.

L'enseignant planifie une évaluation des préalables dans le but de connaître des attitudes, des intérêts, des savoirs, des compétences, des connaissances et expériences antérieures, des démarches d'apprentissage, et des processus métacognitifs de ses élèves. Une telle évaluation diagnostique permet à l'enseignant d'avoir une meilleure compréhension des besoins des ses élèves et lui permet de varier ses interventions pédagogiques, le matériel qu'il leur propose, les modes de regroupement et les méthodes de faire une appréciation des apprentissages dans le but de rejoindre le plus grand nombre d'élèves.

L'évaluation diagnostique est une préévaluation importante en contexte de différenciation pédagogique, car, pour planifier et agir de façon efficace, un enseignant doit avoir une solide compréhension du profil individuel de chaque élève : ses forces et ses besoins, ses capacités, ses intérêts, ses connaissances et expériences préalables, son mode ou style d'apprentissage préféré, ses diverses intelligences, son niveau de développement linguistique. Une telle évaluation aide l'enseignant à déterminer le niveau initial des élèves pour une activité pédagogique donnée. Elle aide les enseignants à planifier avec exactitude : quelles informations seront présentées en premier, de quelle façon elles seront présentées, comment elles seront mises en pratique par les élèves.

L'évaluation des préalables se fait à l'aide de divers moyens et outils tels que l'entrevue, le questionnaire, l'observation, l'autoévaluation, les travaux des élèves, les tâches conçues pour éclaircir ou cibler des connaissances antérieures. Elle permet à l'enseignant de choisir des interventions appropriées susceptibles de maximiser l'apprentissage des élèves. Elle permet aussi à l'enseignant d'évaluer l'impact de son enseignement et des diverses interventions sur la réussite des élèves, en comparant les résultats de l'évaluation du niveau initial et ceux d'après la mise en œuvre des actions et des interventions.

Évaluation

L'évaluation amène les enseignants et d'autres à analyser et à interpréter des informations sur l'apprentissage des élèves qui ont été obtenues de diverses façons. Elle décrit le rendement des élèves vis-à-vis les résultats (RAS) ciblés à un certain moment. L'évaluation consiste à :

- établir des lignes directrices et des critères pour l'attribution de notes et 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.

Noter : Il y aura des moments où, à l'aide de l'évaluation sommative, les enseignants voudront donner aux élèves l'occasion de démontrer leurs connaissances, leur compréhension et leurs compétences. L'évaluation sommative, toutefois, doit tenir compte de l'intention des résultats d'apprentissage spécifiques (des RAS) et ne doit pas être le seul moyen d'évaluation.

Une évaluation équilibrée doit :

- mesurer les habiletés, les connaissances et les attitudes des élèves, en plus de leur progrès ;
- concevoir des mesures qui tiennent compte de divers styles d'apprentissage ;
- inciter les élèves à apprécier régulièrement leur travail et celui des autres ;
- apprécier les processus d'apprentissage ;
- apprécier divers produits ;
- fournir des renseignements pour une planification et un enseignement efficaces.

Principes directeurs de l'appréciation et de l'évaluation

Les processus et techniques liés à l'appréciation de rendement et à l'évaluation devraient :

- déterminer si les résultats escomptés ont été obtenus ;
- cadrer avec les résultats d'apprentissage ;
- faire partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que de chaque partie du cours ;
- procurer à tous les élèves l'occasion de démontrer qu'ils ont atteint les résultats d'apprentissage attendus ;
- procurer une rétroaction positive, instructive et dynamique aux élèves ;
- permettre à l'élève d'avoir une plus grande confiance en lui et encourager la pleine participation de celui-ci ;
- prévoir une gamme de possibilités pour tenir compte de la capacité des élèves de montrer ce qu'ils ont appris et de démontrer qu'ils ont obtenu les résultats souhaités.

Processus et produit

L'évaluation tient compte du processus et du produit. Le produit peut être considéré comme l'objet de l'apprentissage. *Qu'est-ce que les élèves devraient savoir ? Qu'est-ce qu'ils devraient comprendre ? Qu'est-ce qu'ils devraient être en mesure de faire ?* L'objet de l'apprentissage est décrit sous la forme de résultats d'apprentissage. Dans le cadre d'une activité d'enseignement axée sur un produit, il est possible d'évaluer les fins sans renvoyer aux moyens.

Le processus renvoie à la démarche suivie par les élèves à mesure qu'ils acquièrent des connaissances, des valeurs et des capacités. Au niveau de l'enseignement, l'accent passe de l'objet aux méthodes utilisées pour acquérir et utiliser la matière. Les élèves apprennent à trouver de l'information, à devenir des penseurs autonomes et à utiliser les connaissances pour résoudre de nouveaux problèmes et prendre des décisions pour eux-mêmes.

Dans le troisième chapitre de ce programme d'études se trouvent des suggestions sur l'enseignement et l'apprentissage de même que sur l'appréciation de rendement et l'évaluation. Beaucoup de suggestions peuvent être interchangées et utilisées soit comme activités d'apprentissage, soit comme activités d'évaluation, sinon les deux.

Sélection d'activités d'appréciation et d'évaluation

Pour sélectionner les activités d'appréciation et d'évaluation, il faut se poser deux questions importantes, à savoir « *Quel est le processus d'apprentissage et que devrait pouvoir accomplir l'élève* ? » La réponse à ces questions permet à l'enseignant de choisir ou de concevoir la meilleure façon de procéder pour permettre à l'élève d'arriver aux résultats prévus.

On s'attendra à ce que l'élève démontre qu'il possède les connaissances, les aptitudes et les compétences qu'il est censé avoir acquises. Il peut faire cela de différentes façons : démonstration d'une aptitude, explications orales ou écrites, production de textes oraux, visuels ou écrits, représentation des informations sous forme de graphiques ou de tableaux, recherche et présentation d'informations, conception d'un produit ou élaboration d'un plan, dessin ou graphisme représentant un concept, un processus ou une idée. Le choix du moyen dépend des ressources disponibles, y compris le temps, et le type d'apprenants et leurs points forts.

Chaque élève est unique. Dans un groupe d'élèves, toute une gamme de différences au niveau de la vitesse et des modes d'apprentissage, des expériences

et des intérêts est prévue et respectée. Les différences individuelles devraient être soulignées et mises à contribution. Un but viable pour chaque élève consiste à donner à chacun des chances égales de connaître la réussite tandis qu'il s'efforce d'obtenir les résultats fixés et de faire de son mieux. L'amélioration du rendement et l'exploitation des capacités sont plus importantes que la compétition et les comparaisons avec les autres.

Stratégies de collecte de données

Une évaluation efficace de l'apprentissage nécessite diverses stratégies pour la collecte systématique d'information. Quand il prépare des activités et des expériences, l'enseignant doit utiliser une gamme de stratégies d'appréciation de rendement et d'évaluation offrant aux élèves de multiples possibilités de démontrer leurs connaissances, leur compréhension, leurs compétences et des valeurs auxquelles ils souscrivent.

Les enseignants sont encouragés à utiliser des méthodes d'appréciation de rendement et d'évaluation qui sont en harmonie avec les méthodes d'enseignement axés sur l'élève :

- négocier et énoncer clairement les critères utilisés pour l'évaluation du rendement ;
- concevoir des tâches d'appréciation de rendement qui aident les élèves à juger de leur propre apprentissage et de leur rendement ;
- concevoir des tâches d'appréciation de rendement qui incorporent divers styles d'apprentissage ;
- différencier les tâches d'appréciation de rendement au besoin pour répondre aux besoins particuliers des élèves en matière d'apprentissage ;
- offrir régulièrement une rétroaction sur l'apprentissage et le rendement des élèves.

Les activités, les tâches et les stratégies d'appréciation de rendement et d'évaluation comprennent les suivantes, sans toutefois s'y limiter :

l'observation (formelle ou informelle)
les échantillons de travaux (oraux, écrits, visuels)
les entrevues et entretiens (formels et informels)
les exposés, démonstrations et expositions
les questionnaires, sondages et inventaires
les tâches liées au rendement
les tests conçus par l'enseignant ou autres
les réactions par le biais de l'expression dramatique ou artistiques
le questionnement
les portfolios
les projets
l'autoévaluation
l'évaluation par les pairs
les études de cas
le journal de bord
les produits médiatiques

Différenciation en appréciation et en évaluation

La différenciation pédagogique est avant tout une manière de penser à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques. Une bonne compréhension du rôle de l'évaluation dans l'apprentissage est nécessaire pour apprécier les incidences de la différenciation pédagogique sur les pratiques évaluatives. L'expression « différenciation en évaluation » est utilisée pour parler des incidences de la différenciation pédagogique sur les pratiques évaluatives. La différenciation en évaluation est un moyen pour l'enseignant de considérer la diversité des élèves en posant un regard sur ses pratiques évaluatives.

La différenciation en évaluation ne fait pas référence à l'élaboration de situations d'évaluation individualisées ; elle veut favoriser pour chaque élève la démonstration du développement de ses compétences.

L'évaluation porte sur le développement de l'élève en entier dans les domaines cognitif, psychomoteur et affectif. En reconnaissant et en valorisant la diversité des élèves, l'enseignant trouve des moyens de répondre à la diversité de ses élèves. Il différencie l'évaluation en fonction de ses élèves et de leur profil d'apprentissage. Il développe des tâches de performance liées aux résultats d'apprentissage et aux « idées clés », il prévoit diverses tâches et activités d'évaluation, il conçoit des tâches qui mettent à contribution des points forts des élèves, et il donne un choix aux élèves. En créant des tâches de performance, l'enseignant suit ce processus :

- identifier les points essentiels de l'apprentissage ;
- identifier plusieurs formats ou « produits » possibles ;
- établir des critères pour la qualité / le contenu ;
- prévoir un étayage approprié pour assurer le succès de tous ;
- développer la description de la tâche ;
- prévoir des versions différenciées à partir des niveaux de rendement, des intérêts, des profils d'apprentissage des élèves.

Les données d'évaluation doivent être organisées ou consignées si l'enseignant veut s'en servir pour adapter son enseignement aux besoins des élèves ou pour communiquer les résultats scolaires. Ces notes fournissent des preuves concrètes de l'apprentissage des élèves. Les techniques de consignation peuvent prendre diverses formes, dont les suivantes :

- les notes ou fiches anecdotiques ;
- les listes de vérification /les listes de contrôle ;
- les barèmes (comportant de 3 à 5 degrés) ;
- les grilles de notation (les rubriques).

Communication du rendement des élèves

Les rapports sur l'apprentissage des élèves doivent surtout indiquer la mesure dans laquelle les élèves ont atteint les résultats d'apprentissage du programme *jusqu'à ce moment.* Le rapport consiste à communiquer le résumé et l'interprétation des renseignements sur l'apprentissage des élèves à divers groupes. Les enseignants ont la tâche d'expliquer exactement à quel point les élèves sont en mesure de démontrer leurs connaissances, leur compréhension et leurs compétences en lien avec les résultats d'apprentissage ; le rapport est un sommaire et une interprétation des données sur le rendement de l'élève. Il devrait indiquer aussi précisément que possible ce que les élèves peuvent faire.

Les rapports sur les progrès des élèves devraient soutenir l'apprentissage et stimuler le progrès des élèves. Ils peuvent notamment indiquer les progrès faits depuis la pré-évaluation, commenter les habitudes de travail et le niveau de motivation de l'élève, 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. Le bulletin scolaire est un moyen d'indiquer les progrès de chaque élève. Les autres moyens sont notamment les entretiens, les notes et les appels téléphoniques.

Chapitre II

Élaboration du programme et composantes

Chapitre II : Élaboration du programme et composantes

Aperçu

Les cours de *Français* au primaire se fondent sur le *Document d'encadrement du programme de français en immersion au Canada atlantique,* dont toutes les composantes ont servi à établir les résultats d'apprentissage de ce programme d'études. Ce programme d'études décrit les principaux thèmes et la structure organisationnelle du cours de *Français* en 3e année. Il explique comment le cours permet aux élèves d'acquérir les *résultats d'apprentissage transdisciplinaires,* et définit les *résultats d'apprentissage généraux, les résultats d'apprentissage par cycle* et les *résultats d'apprentissage spécifiques* pour le cours de *Français*.

Les **résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT)** (pp. 64-66) ont des énoncés précisant les connaissances, les habiletés et les attitudes que tous les élèves devraient avoir acquises à la fin du secondaire. Ces résultats d'apprentissage les prépareront à continuer à apprendre tout au long de leur vie. Les attentes y sont décrites en termes de connaissances, d'habiletés et valeurs acquises au cours du programme. Les élèves doivent établir des liens et développer des habiletés qui dépassent les limites des disciplines. Les RAT ainsi que les programmes d'études visent à permettre à l'élève d'acquérir ces apprentissages. Ainsi, les RAT constituent le cadre de travail en matière d'élaboration des programmes.

Les r**ésultats d'apprentissage généraux (RAG)** (pp. 67-70) précisent ce que l'élève devrait savoir et être en mesure d'accomplir par rapport au programme de *Français.* Les RAG précisent également les connaissances, les habiletés et les attitudes que l'élève devrait avoir acquis à la suite de l'accumulation d'expériences d'apprentissage au cours de sa scolarité. L'atteinte des résultats d'apprentissage généraux contribue à l'atteinte des résultats d'apprentissage transdisciplinaires.

Les **résultats d'apprentissage par cycle (RAC)** (pp. 71-80) sont des énoncés précisant ce qu'un élève devrait savoir et être en mesure d'accomplir à la fin de la 3e, de la 6e, de la 9e et de la 12e année, et ce, comme résultat de son expérience d'apprentissage globale dans le programme de *Francais.*

Les **résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)** (pp. 81-107) sont des énoncés précisant ce qu'un élève devrait savoir et être en mesure d'accomplir à la fin de chaque année de scolarité, et ce, comme résultat de son expérience d'apprentissage dans le programme de *Français* en immersion.

Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT) comprennent les capacités et les connaissances jugées essentielles pour les élèves qui terminent leurs études secondaires. Les RAT prépareront les élèves à poursuivre leur apprentissage durant toute leur vie. Les RAT définissent les attentes, non pas en fonction de chaque matière scolaire, mais plutôt en fonction des connaissances, des compétences et des attitudes acquises tout au long de la programmation scolaire. Elles confirment que les élèves doivent établir des liens et acquérir des capacités qui transcendent les limites de la matière qu'ils étudient pour être en mesure de répondre, aujourd'hui et demain, aux besoins constants et changeants auxquels ils peuvent être confrontés dans la vie en général, durant les études ou dans l'exercice d'une profession. Les RAT s'appliquent à plusieurs disciplines et servent de cadre pour l'élaboration de la programmation scolaire. Quel que soit le domaine, celle-ci vise l'acquisition des résultats d'apprentissage transdisciplinaires par les élèves.

Résultats d'apprentissage transdisciplinaires et l'immersion française

Les exemples suivants démontrent comment le programme de français en immersion fournit aux élèves maintes occasions d'atteindre les résultats d'apprentissage transdisciplinaires.

Les finissants du programme d'immersion française feront preuve des connaissances, des habiletés et des attitudes correspondant aux résultats d'apprentissage transdisciplinaires décrits ci-après.

Civisme

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

La découverte, la compréhension et l'appréciation des diverses cultures, particulièrement des collectivités francophones, font partie intégrante du programme d'immersion française. Les diverses situations d'apprentissage permettent aux élèves de découvrir la culture des communautés francophones sans diminuer l'importance du contexte multiculturel du Canada. Cette expérience leur permet aussi 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. Il est à espérer que cette vision élargie mènera à une meilleure appréciation de la diversité et de la valeur des êtres humains.

De plus, l'exploration du monde et l'étude de questions environnementales, sociales, économiques et politiques engendrent une exploitation élargie du français 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.

Le programme d'immersion française 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 ainsi 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.

Compétences technologiques

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

L'apprentissage 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.

Le programme d'immersion française 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'auto-évaluation font partie intégrante du programme. Ces expériences amènent les élèves à valoriser l'apprentissage et à devenir des apprenants tout au long de leur vie.

Développement spirituel et moral

Les finissants seront en mesure de comprendre et d'apprécier le rôle des systèmes de croyances dans le façonnement des valeurs morales et du sens de l'éthique.

À travers l'étude d'une langue seconde sa culture se révèle. Au fur et à mesure que les élèves explorent la francophonie ils découvriront les croyances à la base de cette culture. Ceci leur fournira une excellente opportunité de faire des comparaisons entre les comportements, les habitudes, et les coutumes des anglophones et francophones au Canada et ailleurs. Ils comprendront donc la valeur de la diversité et le respect du point de vue d'autrui.

Expression artistique

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

La littérature, la musique, les arts dramatiques, les arts visuels et les ressources culturelles jouent un rôle important 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.

Résolution de problèmes

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

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

Résultats d'apprentissage généraux

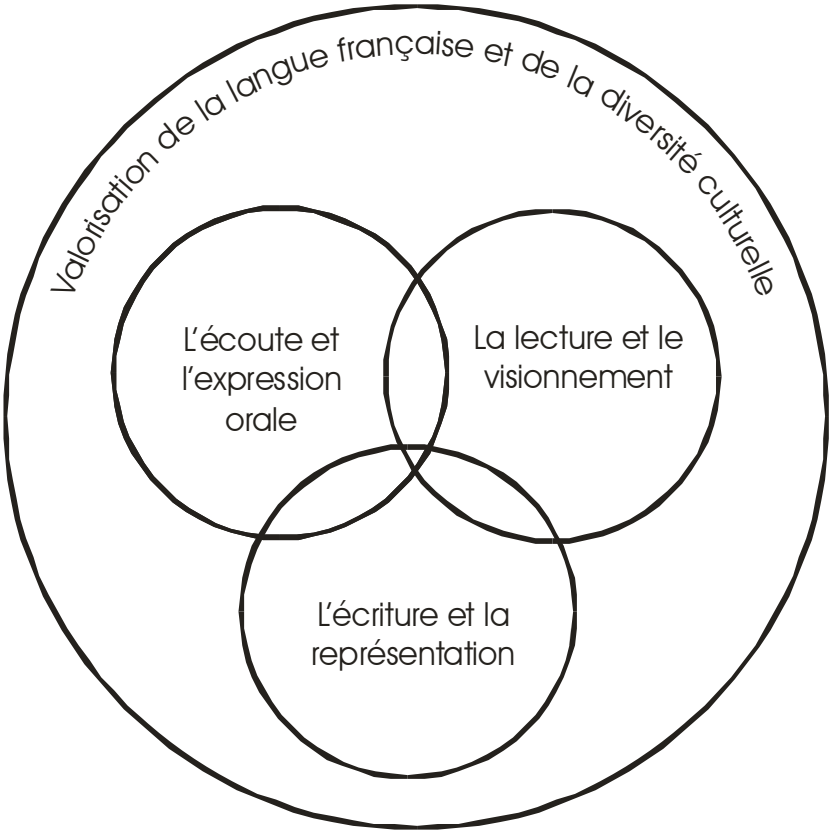
Les résultats d'apprentissage généraux (les RAG) du programme de français en immersion précisent les connaissances, les habiletés et les attitudes visées par ce programme. Ils décrivent ce que les élèves devraient savoir, ce qu'ils devraient pouvoir faire et les attitudes qu'ils devraient développer tout 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 quatre les volets, soit :

- 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 façon 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. En effet, ces éléments constituent la toile de fond du programme de français. Ce volet figure de façon explicite dans ce document afin d'en souligner l'importance.



Terminologie

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 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.

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.

Dans le présent document, le terme ***texte*** est utilisé pour décrire tout événement langagier, qu'il soit oral, écrit ou visuel. En ce sens, une conversation, un poème, un roman, une affiche, un vidéo-clip, une émission télévisée et une production multimédia, par exemple, sont tous des textes. Le terme est une façon économique de suggérer l'anologie entre les habiletés utilisées pour le visionnement d'un film, dans l'interprétation d'un discours ou une réaction à une annonce publicitaire ou à un article de journal. Ce concept étendu du texte tient compte de la gamme de textes avec lesquels on interagit et desquels on retire les messages.

Tableau des résultats d'apprentissage généraux (RAG)

Les résultats d'apprentissage généraux (RAG) du programme de français en immersion sont présentés dans le tableau suivant.

Résultats d'apprentissage généraux (RAG)

La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

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

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

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. Une composante culturelle fait donc partie intégrante du programme d'immersion française. Cette intégration facilite la compréhension de la langue seconde et rend plus efficace la communication avec des francophones.

L'enseignement qui vise les résultats d'apprentissage du programme liés 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 comme un atout qui leur offre des possibilités multiples. Pour les aider à se bâtir une estime de soi en tant qu'apprenants d'une autre langue, nous devons leur souligner les avantages uniques que leur offre la possibilité d'interagir avec des membres d'autres groupes linguistiques.

Résultats d'apprentissage généraux (RAG)

L'écoute et l'expression orale

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

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

L'écoute et l'expression orale occupent une place prédominante dans les programmes d'immersion française puisque ces modes de communication sont inséparables et sont aussi les plus courants dans la vie de tous les jours.

Les élèves utilisent l'expression orale pour communiquer, pour observer, pour imaginer, pour explorer, pour résoudre des problèmes et pour analyser ce qui les entoure. Le savoir « écouter » est souvent confondu avec le savoir « entendre ». On peut très bien avoir entendu un message sans pour autant savoir ce qu'il contient. En effet, l'habileté à comprendre et à saisir le sens d'un message constitue une habileté mentale multidimensionnelle qui se situe au premier rang des habiletés cognitives. C'est une activité par laquelle 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 sont tous des facteurs qui influent sur la compréhension d'une message. C'est en écoutant et en parlant que les élèves apprennent à s'exprimer oralement dans des situations formelles et informelles. Le contrôle et la précision se développent graduellement dans des contextes signifiants en fonction des modèles et des interactions offerts aux élèves. Les conditions qui favorisent particulièrement l'expression orale comprennent de nombreuses situations pertinentes, intéressantes, claires et variées, un climat de classe stimulant et sécurisant et la présence d'un public intéressé.

Résultats d'apprentissage généraux (RAG)

La lecture et le visionnement

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

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

La lecture et le visionnement sont des processus par lesquels on construit le sens d'un texte. C'est en lisant souvent des textes variés que les élèves améliorent leur compétence en lecture. Mais la lecture et le visionnement s'avèrent souvent difficiles pour les élèves en immersion, surtout pendant les premières années du programme. Ils doivent pourtant aborder les mêmes concepts, développer les mêmes habiletés cognitives et acquérir les mêmes connaissances que les élèves dans les programmes anglais. Ce qui rend un texte abordable n'est pas tant la simplicité vocabulaire et de la syntaxe que le bon usage de stratégies de lecture efficaces et la mesure dans laquelle son contenu peut être relié au vécu du lecteur.

Les jeunes sont envahis par la musique populaire, la télévision, les vidéos, le cinéma, la radio, les revues, les jeux électroniques, les ordinateurs, etc. Il est donc essentiel que les élèves apprennent à réfléchir de manière critique et autonome afin d'interpréter et d'évaluer l'information qui leur est présentée sur les ondes et sur les écrans, ainsi que de comprendre à quel point les médias façonnent la réalité.

Résultats d'apprentissage généraux (RAG)

L'écriture et la représentation

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

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

Pour s'exprimer, pour mieux se connaître et pour communiquer leurs idées et leurs sentiments sur le monde, les élèves peuvent représenter leurs pensées de diverses façons. Celles-ci peuvent comprendre l'écriture, la représentation visuelle, le théâtre, le mouvement, la musique et des productions médiatiques et technologiques.

L'écriture est un processus complexe qui comprend la réflexion, la composition, les destinataires, l'intention avec laquelle on écrit ainsi que l'habileté à utiliser des formes appropriées de l'écrit. Le développement de l'habileté à écrire est étroitement lié au développement des autres habiletés langagières et à la pratique fréquente de l'écriture.

Tout au long de l'apprentissage de l'écriture, les enseignants doivent présenter des aspects particuliers de l'écriture tout en guidant, en facilitant, en surveillant et en évaluant le progrès des élèves. Des occasions fréquentes d'écrire des textes signifiants non seulement favorisent la production de textes meilleurs, mais permettent aussi aux élèves d'augmenter leur confiance face à leurs habiletés d'écriture.

Pour réussir dans la société d'aujourd'hui, les élèves doivent être en mesure d'utiliser les divers médias et la technologie. L'intégration des médias de langue française renforce aussi, chez les jeunes en immersion, la notion que la culture française existe en dehors de l'école.

Résultats d'apprentissage par cycle

Les résultats d'apprentissage par cycle (les RAC) du cours de *Français* sont des énoncés au moyen desquels on décrit les connaissances et les habiletés attendues des élèves au terme de la 3e, de la 6e, de la 9e et la12e année à la suite des expériences d'apprentissage acquises dans le cadre du cours de *Français* du programme d'immersion française.

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

L'ordre dans lequel figurent les résultats attendus 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 un cadre dont les éducateurs peuvent se servir pour prendre des décisions relativement 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 que la plupart des élèves réussissent à atteindre les résultats associés à chaque cycle, les besoins et le rendement de certains pourraient chevaucher 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. L'attitude, les expériences, les connaissances et les habiletés des élèves, ainsi que leur participation à l'apprentissage, influeront sur leur capacité à atteindre les résultats d'apprentissage par cycle.

Résultats d'apprentissage par cycle

Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

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

Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

- d'utiliser la langue française avec plaisir dans les situations quotidiennes ;
- de démontrer un intérêt à utiliser divers textes d'expression française ;
- d'identifier la contribution de personnes francophones à différents domaines de l'activité humaine ;
- de démontrer une fierté de l'unicité de sa personne et de ses accomplissements en français.

Avant la fin de la 6e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle primaire et en plus devrait être capable :

- de démontrer un intérêt et une fierté à utiliser la langue française et à améliorer sa compétence langagière ;
- de démontrer une appréciation de divers textes d'expression française ;
- de démontrer et d'expliciter le rôle et la contribution de personnes francophones en différents domaines de l'activité humaine ;
- de démontrer une compréhension des avantages reliés au bilinguisme.

Avant la fin de la 9e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle élémentaire et en plus devrait être capable :

- de témoigner un intérêt et une fierté à communiquer en français correct, à améliorer sa compétence langagière et à poursuivre ses études en français ;
- de démontrer un intérêt et une appréciation de divers textes contemporains appropriés pour les jeunes de son âge ;
- de démontrer et d'expliquer une appréciation de la contribution de personnes francophones à la francophonie canadienne ;
- de démontrer une compréhension et une appréciation des avantages que lui offre la possibilité d'interagir avec les membres des deux groupes linguistiques.

Avant la fin de la 12e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle intermédiaire et en plus devrait être capable :

- de témoigner un intérêt à la promotion de la langue et de la culture françaises dans son milieu et à poursuivre son apprentissage de la langue de façon autonome ;
- de démontrer un intérêt et une appréciation de divers textes contemporains et classiques de la francophonie canadienne et mondiale ;
- de démontrer une compréhension et une appréciation de la richesse de la francophonie canadienne et mondiale ;
- de démontrer une compréhension et une appréciation des avantages dont il jouit en tant qu'apprenant de l'autre langue officielle du Canada.

Résultats d'apprentissage par cycle

Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

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

Avant la de la 3e année, l'élève devrait être capable :
- de démontrer un intérêt à connaître et à s'informer sur diverses cultures ;
- de reconnaître différents genres de stéréotypes et de préjugés (ethnie, culturel, religion, âge, sexe, habiletés physiques et mentales, classes sociales, etc.) et leur effet sur des enfants de son âge ;
- d'employer un vocabulaire et un comportement qui contribuent à un climat de respect et de confiance dans ses relations avec les autres ;
- d'identifier la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine ;
- de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités face à la classe et à l'école.

Avant la fin de la 6e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle primaire et en plus devrait être capable :
- de comparer les modes de vie, les façons de penser et les façons de s'exprimer de diverses cultures ;
- d'examiner et de discuter de l'influence des stéréotypes et des préjugés dans son milieu ;
- d'employer un langage et un comportement qui respectent les diverses collectivités culturelles ;
- d'expliciter le rôle de personnes de diverses cultures en différents domaines de l'activité humaine ;
- de démontrer une compréhension des ses droits et de ses responsabilités face à son milieu.

Avant la fin de la 9e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle élémentaire et en plus devrait être capable :
- d'établir des liens entre les influences culturelles et les façons d'agir, de penser, d'action et de s'exprimer ;
- d'examiner et de discuter de l'influence conditionnante des stéréotypes et des préjugés dans la société, les médias, l'histoire, la littérature, Internet, les chansons, la culture populaire, etc. ;
- d'explorer et d'expliquer des coutumes associées à diverses collectivités culturelles ;
- d'expliciter et de démontrer la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine canadienne ;
- de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités en tant qu'adolescent face à son milieu.

Avant la fin de la 12e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle intermédiaire et en plus devrait être capable :
- d'articuler ce qu'est la diversité culturelle en tenant compte des influences historiques et actuelles ;
- de réagir de façon critique aux influences conditionnantes des stéréotypes et des préjugés dans le monde ;
- de démontrer une sensibilité culturelle dans des situations d'interaction interpersonnelle ;
- de démontrer une appréciation de la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine mondiale ;
- de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités en tant qu'adulte en devenir dans la société.

Résultats d'apprentissage par cycle

Écoute et expression orale

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

Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

- de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte oral ;
- de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction ;
- de réagir de façon analytique à de textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

Avant la fin de la 6e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle primaire et en plus devrait être capable :

- de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments et des détails pertinents d'un texte;
- de réagir d'une façon personnelle à des textes en comparant des éléments qui expliquent sa réaction ;
- de réagir de façon analytique à des textes en comparant des éléments variés.

Avant la fin de la 9e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle élémentaire et en plus devrait être capable :

- de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte;
- de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et justifier sa réaction;
- de réagir à une grande variété de textes en analysant des éléments variés.

Avant la fin de la 12e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle intermédiaire et en plus devrait être capable :

- de reconstituer le contenu et l'organisation d'un texte;
- de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et évaluer sa réaction;
- de réagir à une grande variété de textes en évaluant des éléments variés.

Résultats d'apprentissage par cycle

Écoute et expression orale

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

Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable:

- de poser des questions pour clarifier l'information et élargir ses connaissances;
- d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions ;
- d'échanger de l'information et de divertir dans une variété de contextes ;
- d'employer des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations simples.

Avant la fin de la 6e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle primaire et en plus devrait être capable :

- 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;
- d'échanger de l'information et de divertir dans une plus grande variété de contextes ;
- de choisir des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations plus complexes.

Avant la fin de la 9e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle élémentaire et en plus devrait être capable :

- de poser des questions pertinentes pour acquérir, interpréter, analyser et évaluer des idées et des informations ;
- d'expliquer ses sentiments et appuyer ses idées et ses opinions ;
- de combiner, de comparer, de clarifier et d'illustrer des informations et des situations ;
- d'appliquer des conventions de la langue afin de communiquer dans une grande variété de situations.

Avant la fin de la 12e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle intermédiaire et en plus devrait être capable :

- de poser des questions probantes pour acquérir, pour qualifier, pour interpréter, pour analyser et pour évaluer des idées et des informations ;
- d'articuler des positions relatives à ses idées, ses sentiments et ses opinions, tout en démontrant une compréhension d'une gamme de points de vue différents ;
- de nuancer et d'approfondir des informations et des situations ;
- d'appliquer de façon autonome des conventions de la langue afin de communiquer dans une grande variété de situations traitant d'une gamme de sujets.

Résultats d'apprentissage par cycle

Écoute et expression orale

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

Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

- de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale ;
- d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples ;
- d'identifier ses propres stratégies ;
- d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale.

Avant la fin de la 6e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle primaire et en plus devrait être capable :

- de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de choisir des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale ;
- d'organiser de l'information et des idées en choisissant des stratégies ;
- d'expliquer ses propres stratégies ;
- d'expliquer son choix de ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale.

Avant la fin de la 9e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle élémentaire et en plus devrait être capable :

- de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de modifier des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale ;
- d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies ;
- d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies ;
- d'adapter les ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale.

Avant la fin de la 12e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle intermédiaire et en plus devrait être capable :

- de faire appel à son vécu et ;a ses connaissances et d'analyser son utilisation des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale ;
- d'organiser de l'information et des idées, de façon autonome, en utilisant des stratégies ;
- de justifier le choix de ses propres stratégies ;
- d'analyser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale.

Résultats d'apprentissage par cycle

Lecture et visionnement

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

Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

- de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte ;
- de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction ;
- de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

Avant la fin de la 6e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle primaire et en plus devrait être capable :

- de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments et des détails pertinents d'un texte;
- de réagir d'une façon personnelle à des textes en comparant des éléments qui expliquent sa réaction ;
- de réagir de façon analytique à un texte en comparant des éléments variés.

Avant la fin de la 9e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle élémentaire et en plus devrait être capable :

- de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte ;
- de réagir de façon personnelle à une grande variété de textes et de justifier sa réaction ;
- de réagir à une grande variété de textes en analysant de façon critique des éléments variés.

Avant la fin de la 12e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle intermédiaire et en plus devrait être capable :

- de reconstituer le contenu et l'organisation d'un texte ;
- de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et d'évaluer sa réaction ;
- de réagir à une grande variété de textes en évaluant de façon critique des éléments variés.

Résultats d'apprentissage par cycle

Lecture et visionnement

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.

Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :
- de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement ;
- d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples ;
- d'identifier ses propres stratégies ;
- d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la compréhension de textes.

Avant la fin de la 6e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle primaire et en plus devrait être capable :
- de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de choisir des stratégies pour orienter sa lecture et son visionnement ;
- d'organiser de l'information et des idées en choisissant des stratégies ;
- d'expliquer ses propres stratégies ;
- d'utiliser et d'expliquer son choix de ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à l'analyse de textes.

Avant la fin de la 9e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle élémentaire et en plus devrait être capable :
- de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de modifier des stratégies pour orienter sa lecture et son visionnement ;
- d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies ;
- d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies ;
- d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la synthèse de textes.

Avant la fin de la 12e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle intermédiaire et en plus devrait être capable :
- de faire appel à son vécu et à ses connaissances et d'analyser son utilisation de stratégies pour évaluer la structure et la présentation textuelles ;
- d'organiser de l'information et des idées, de façon autonome, en utilisant des stratégies ;
- de justifier le choix de ses propres stratégies ;
- d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à l'évaluation de textes.

Résultats d'apprentissage par cycle

Écriture et représentation

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

Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

- de rédiger et de créer des textes simples de différents genres afin d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions ;
- de rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et pour divertir dans une variété de contextes ;
- d'employer des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans une variété de situations.

Avant la fin de la 6e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle primaire et en plus devrait être capable :

- de rédiger et de créer des textes simples de différents genres afin d'exprimer et d'explorer ses idées, ses sentiments et ses opinions ;
- de rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et de divertir dans une plus grande variété de contextes ;
- de choisir des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans plusieurs situations.

Avant la fin de la 9e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle élémentaire et en plus devrait être capable :

- de rédiger et de créer des textes de différents genres afin d'expliquer ses sentiments et d'appuyer ses idées et ses opinions ;
- de rédiger et de créer des textes afin de combiner, de clarifier et d'illustrer de l'information et des situations ;
- d'appliquer des conventions et des procédés stylistiques dans plusieurs situations.

Avant la fin de la 12e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle intermédiaire et en plus devrait être capable :

- de rédiger et de créer des textes de différents genres afin d'analyser et d'évaluer des positions relatives à ses idées et ses sentiments et ses opinions ;
- de rédiger et de créer des textes afin d'analyser, d'évaluer et d'approfondir de l'information et des situations ;
- d'appliquer et de justifier des conventions et une variété de procédés stylistiques dans plusieurs situations.

Résultats d'apprentissage par cycle

Écriture et représentation

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

Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :
- de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production;
- d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples ;
- d'identifier ses propres stratégies ;
- d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes ;
- de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.

Avant la fin de la 6e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle primaire et en plus devrait être capable :
- de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de choisir des stratégies pour orienter sa production ;
- d'organiser de l'information et des idées en choisissant des stratégies ;
- d'expliquer ses propres stratégies ;
- d'utiliser et d'expliquer son choix de ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes;
- de suivre la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.

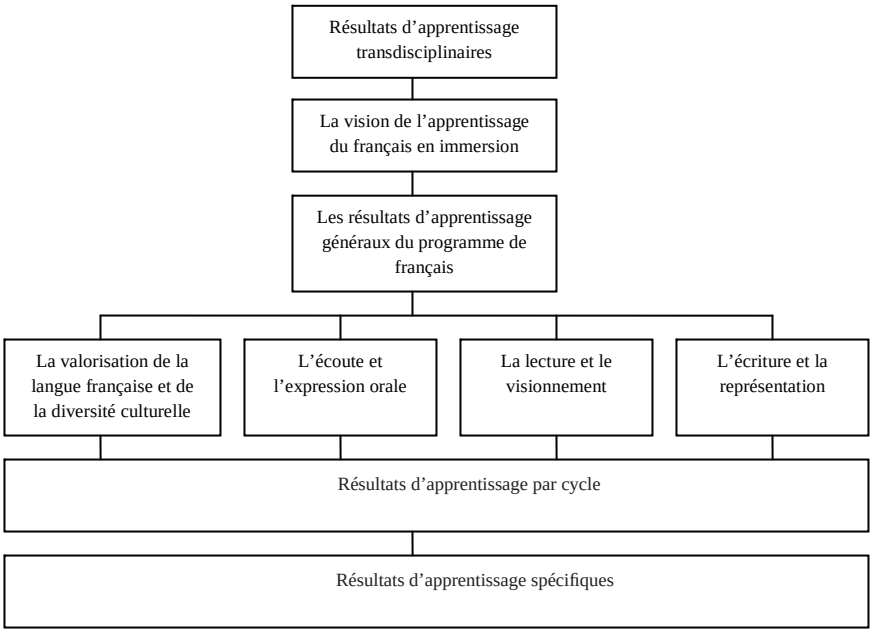
Avant la fin de la 9e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle élémentaire et en plus devrait être capable :
- de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de modifier des stratégies pour orienter sa production ;
- d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies simples ;
- d'expliquer et d'analyses ses propres stratégies ;
- d'analyser et d'adapter les ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de texte ;
- d'utiliser toutes les composantes et la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes

Avant la fin de la 12e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle intermédiaire et en plus devrait être capable :
- de faire appel à son vécu et à ses connaissances et d'analyser son utilisation des stratégies pour orienter sa production ;
- d'organiser de l'information et des idées, de façon autonome, en utilisant des stratégies ;
- d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies, et justifier le choix de ses stratégies ;
- d'évaluer et de choisir de façon autonome des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes ;
- d'utiliser de façon autonome le démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.

Résultats d'apprentissage spécifiques

Les cours de *Français* en immersion au primaire sont conçus de façon à développer la littératie des élèves et répondre à leurs besoins dans les autres matières enseignées en français. Le but est de permettre aux élèves de développer leurs habiletés de communication, leurs habiletés de pensée et de résolution de problèmes et une meilleure compréhension de leur propre culture ainsi que celles des autres, notamment celles des communautés francophones. Les élèves participent activement à des activités et à des projets variés qui se rapportent à leurs intérêts, à leurs besoins, à leur vécu et à leurs capacités. Ils doivent demander et fournir des renseignements, exprimer leurs pensées et leurs opinions, visionner, lire et écouter des textes variés, divertir et faire preuve de créativité.

Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) sont des énoncés précisant ce qu'un élève devrait savoir et être en mesure d'accomplir à la fin de chaque année de scolarité, et ce, comme résultat de son expérience d'apprentissage globale dans le programme de français en immersion



Survol des résultats d'apprentissage spécifiques (M à 4e année)

La section suivante présente un survol des résultats d'apprentissage du programme du français en immersion, de la Maternelle à la 4e année.

Pour plus de détails, consulter le programme d'études pour le français en immersion pour chaque niveau, disponible en ligne à l'adresse suivant: http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/index.html.

Noter : La présentation des résultats d'apprentissage spécifiques dans le présent document n'est pas une indication d'un ordre de préférence prescrit et n'implique pas que chaque résultat doit être traité de façon isolée.

Résultats d'apprentissage - Maternelle (2010)

La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

RAC 1.1 : L'élève devrait être capable d'utiliser la langue française avec plaisir dans les situations quotidiennes.	
1.1.1	de démontrer une volonté croissante d'écouter du français et de parler français
1.1.2	de participer volontiers aux activités en classe
1.1.3	de démontrer une volonté d'améliorer ses habiletés langagières
RAC 1.2 : L'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à utiliser divers textes d'expression française.	
1.2.1	de démontrer une attitude positive envers l'exploration d'une grande variété de textes en français
RAC 1.3 : L'élève devrait être capable d'identifier la contribution de personnes francophones à différents domaines de l'activité humaine.	
1.3.1	d'explorer des événements culturels spéciaux de la francophonie
1.3.2	de faire la distinction entre le français et l'anglais
RAC 1.4 : L'élève devrait être capable de démontrer une fierté de l'unicité de sa personne et de ses accomplissements en français.	
1.4.1	de partager sa connaissance de la langue et de la culture françaises dans des situations variées
1.4.2	de comprendre qu'il y a des gens qui apprennent ou qui parlent le français en tant que langue seconde

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

RAC 2.1 : L'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à connaître et à s'informer sur diverses cultures.	
2.1.1	de commencer à montrer une compréhension de l'unicité de chaque personne
2.1.2	de commencer à montrer du respect pour les différences individuelles
RAC 2.2 : L'élève devrait être capable de reconnaître différents genres de stéréotypes et préjugés (ethnie, culturel, religion, âge, sexe, habiletés physiques et mentales, classes sociales, etc.) et leur effet sur des enfants de son âge.	
2.2.1	de reconnaître quelques exemples de préjugés et de stéréotypes
RAC 2.3 : L'élève devrait être capable d'employer un vocabulaire et un comportement qui contribuent à un climat de respect et de confiance dans ses relations avec les autres.	
2.3.1	d'être poli envers les autres et d'utiliser un langage respectueux dans diverses situations
RAC 2.4 : L'élève devrait être capable d'identifier la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine.	
2.4.1	de démontrer une attitude positive envers l'exploration de journées spéciales, d'événements et d'activités de la francophonie et d'autres origines
RAC 2.5 : L'élève devrait être capable de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités face à la classe et à l'école.	
2.5.1	d'assumer la responsabilité de ses effets personnels et de ses actes
2.5.2	d'assumer la responsabilité de certaines tâches à l'école

L'écoute et l'expression orale - Maternelle

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 3.1 : L'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte oral.	
3.1.1	de comprendre le sens global et quelques détails concrets de divers textes oraux simples
3.1.2	de suivre des directives simples de façon appropriée
3.1.3	de commencer à faire des inférences simples et de tirer quelques conclusions d'un texte oral
RAC 3.2 : L'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.	
3.2.1	d'être poli quand une personne parle
3.2.2	d'établir des liens personnels entre un texte oral simple et ses intérêts, ses opinions et son vécu
3.2.3	de réagir de façon appropriée à l'opinion des autres
RAC 3.3 : L'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.	
3.3.1	de démontrer des connaissances phonologiques de base
3.3.2	de commencer à faire la distinction entre différents genres de textes oraux
3.3.3	d'identifier quelques éléments littéraires de base d'un texte oral

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 4.1 : L'élève devrait être capable de poser des questions pour clarifier l'information et élargir ses connaissances.	
4.1.1	de poser des questions simples pour satisfaire ses besoins fondamentaux et pour obtenir de l'information
RAC 4.2 : L'élève devrait être capable d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.	
4.2.1	d'utiliser quelques expressions et mots d'usage fréquent pour transmettre un message
RAC 4.3 : L'élève devrait être capable d'échanger de l'information et de divertir dans une variété de contextes.	
4.3.1	de réciter des poèmes, des comptines et d'autres petits textes, et de chanter des chansons en groupe
4.3.2	d'utiliser un vocabulaire restreint et des structures simples pour échanger de l'information en décrivant une personne, un lieu ou une chose
4.3.3	de participer à des dialogues, à des jeux de rôles, à des dramatisations et au théâtre des marionnettes
4.3.4	de participer à de courts échanges oraux en paire et en groupe
RAC 4.4 : L'élève devrait être capable d'employer des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations simples.	
4.4.1	de commencer à s'exprimer en français à l'aide de quelques mots, expressions et structures appris en classe

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

RAC 5.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.	
5.1.1	de démontrer un comportement approprié pour l'écoute
5.1.2	de commencer à se servir de ses connaissances préalables pour comprendre divers textes oraux simples
5.1.3	de participer à des remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié à un sujet
5.1.4	de commencer à répondre à des questions simples après une présentation orale
5.1.5	de commencer à utiliser du matériel approprié pour appuyer son expression oral
RAC 5.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
5.2.1	d'utiliser un plan ou une représentation graphique pour appuyer une présentation simple
RAC 5.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
5.3.1	d'identifier certaines stratégies personnelles d'écoute et d'expression orale
RAC 5.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale.	
5.4.1	d'utiliser les ressources présentes dans le milieu pour appuyer son écoute et son expression orale

La lecture et le visionnement - Maternelle

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 6.1 : L'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte.	
6.1.1	démontrer sa compréhension globale d'un texte visuel ou illustré en se servant d'actions, de dessins et d'autres moyens
6.1.2	de reconnaitre globalement un petit nombre de mots courants
6.1.3	de commencer à lire et à suivre des directives simples
6.1.4	de commencer, en groupe et avec de l'aide, à repérer, à choisir et à organiser les faits dans un texte informatif
6.1.5	de commencer à tirer des conclusions et à faire des inférences à partir de textes visuels et illustrés
RAC 6.2 : L'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.	
6.2.1	d'établir des liens entre divers textes et ses connaissances et expériences personnelles
6.2.2	de réagir de façon personnelle à un texte visuel ou illustré
6.2.3	de commencer à comparer ses réactions personnelles à divers textes et à les partager
RAC 6.3 : L'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.	
6.3.1	de faire la différence entre le réel et l'imaginaire en lisant et en visionnant des textes
6.3.2	de commencer à identifier quelques formes et structures de texte d'après leurs caractéristiques de base
6.3.3	d'identifier quelques éléments littéraires de base d'un texte
6.3.4	de trouver quelques ressemblances et différences entre les personnages, les lieux et les événements
6.3.5	de reconnaître le fait que les auteurs et les illustrateurs ont un style personnel
6.3.6	de commencer à démontrer un jugement critique en répondant aux questions par rapport à un texte
6.3.7	de commencer à établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actes
6.3.8	de commencer à établir des liens entre divers événements qui forment une histoire

RAG 7 : 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.

RAC 7.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.	
7.1.1	de choisir des textes, seul et avec de l'aide, en fonction de ses intérêts personnels et de ses besoins d'apprentissage
7.1.2	d'utiliser, en groupe, une variété de stratégies de prélecture
7.1.3	de démontrer un comportement approprié dans diverses situations de lecture et de visionnement
7.1.4	de démontrer une connaissance émergeante des concepts reliés à l'écrit
7.1.5	de commencer à utiliser une combinaison de systèmes d'indices et de stratégies pour construire le sens d'un texte
7.1.6	de commencer à poser des questions simples sur des textes, à partir de ses connaissances et expériences personnelles
RAC 7.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
7.2.1	d'expérimenter avec des représentations graphiques à l'aide de l'enseignant
RAC 7.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
7.3.1	d'identifier certaines stratégies personnelles de lecture et de visionnement
RAC 7.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la compréhension de textes.	
7.4.1	de trouver de l'information en se servant de diverses sources dans son environnement

L'écriture et la représentation - Maternelle

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 8.1 : L'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples de différents genres afin d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.	
8.1.1	de commencer à utiliser, seul et en groupe et avec de l'aide, le dessin, les mots et de courtes phrases pour exprimer ses expériences personnelles, ses idées, ses sentiments et ses opinions
RAC 8.2 : L'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et pour divertir dans une variété de contextes.	
8.2.1	de commencer à utiliser, seul et en groupe et avec de l'aide, le dessin, les mots et de courtes phrases pour informer, faire rapport et consigner
RAC 8.3 : L'élève devrait être capable d'employer des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans une variété de situations.	
8.3.1	de commencer à utiliser, avec de l'aide, certaines conventions, structures et formes linguistiques de base

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

RAC 9.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production.	
9.1.1	d'utiliser, en groupe et avec de l'aide, une variété de stratégies de préécriture simples
9.1.2	de participer à des activités de remue-méninges guidées par l'enseignant
9.1.3	de commencer à démontrer une conscience de l'intention de l'écriture et de l'auditoire cible
9.1.4	de démontrer une connaissance émergeante des correspondances son-lettre
9.1.5	d'utiliser l'orthographe conventionnelle pour écrire un petit nombre de mots
RAC 9.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
9.2.1	de participer en groupe à l'utilisation de dessins et de représentations graphiques simples pour représenter des idées
RAC 9.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
9.3.1	de montrer comment vérifier la formation d'une lettre ou l'orthographe d'un mot
RAC 9.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes.	
9.4.1	de consulter, seul et en groupe, divers textes en tant que modèles d'écrits
9.4.2	d'expérimenter, avec de l'aide, l'utilisation de la technologie dans la création de textes (dessins, lettres, mots)
9.4.3	de commencer à collaborer avec ses camarades afin de clarifier ses idées au cours d'une tâche d'écriture ou de représentation
RAC 9.5 : L'élève devrait être capable de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.	
9.5.1	de commencer à appliquer, seul et en groupe et avec de l'aide, des comportements associées à la démarche d'écriture (activités de préécriture, de rédaction, de révision, de vérification et de publication)

Résultats d'apprentissage – 1re année (2011)

La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

RAC 1.1 : L'élève devrait être capable d'utiliser la langue française avec plaisir dans les situations quotidiennes.	
1.1.1	de démontrer une volonté d'écouter du français et de parler français
1.1.2	de participer volontiers aux activités en classe
1.1.3	de démontrer une volonté d'améliorer ses habiletés langagières
RAC 1.2 : L'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à utiliser divers textes d'expression française.	
1.2.1	de démontrer une attitude positive envers l'exploration d'une grande variété de textes en français
RAC 1.3 : L'élève devrait être capable d'identifer la contribution de personnes francophones à différents domaines de l'activité humaine.	
1.3.1	d'explorer des événements culturels spéciaux de la francophonie
RAC 1.4 : L'élève devrait être capable de démontrer une fierté de l'unicité de sa personne et de ses accomplissements en français.	
1.4.1	de partager sa connaissance de la langue et de la culture françaises dans des situations variées
1.4.2	de comprendre que le Canada est un pays bilingue

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

RAC 2.1 : L'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à connaître et à s'informer sur diverses cultures.	
2.1.1	de démontrer sa compréhension de l'unicité de chaque personne
2.1.2	de commencer à montrer du respect pour les différences individuelles
2.1.3	de démontrer sa compréhension du fait que les familles ont des façons variées de célébrer
RAC 2.2 : L'élève devrait être capable de reconnaître différents genres de stéréotypes et préjugés (ethnie, culturel, religion, âge, sexe, habiletés physiques et mentales, classes sociales, etc.) et leur effet sur des enfants de son âge.	
2.2.1	de reconnaître quelques exemples de préjugés et de stéréotypes
RAC 2.3 : L'élève devrait être capable d'employer un vocabulaire et un comportement qui contribuent à un climat de respect et de confiance dans ses relations avec les autres.	
2.3.1	d'être poli envers les autres et d'utiliser un langage respectueux
RAC 2.4 : L'élève devrait être capable d'identifier la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine.	
2.4.1	de démontrer une attitude positive envers l'exploration de journées spéciales, d'événements et d'activités de la francophonie et d'autres origines
RAC 2.5 : L'élève devrait être capable de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités face à la classe et à l'école.	
2.5.1	d'assumer la responsabilité de ses effets personnels et de ses actes
2.5.2	d'assumer la responsabilité de certaines tâches à l'école

L'écoute et l'expression orale - 1re année

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 3.1 : L'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte oral.	
3.1.1	de démontrer de diverses manières sa compréhension globale d'un texte oral simple, en donnant quelques détails concrets
3.1.2	de suivre des directives orales multi-étapes
3.1.3	de faire des inférences simples et de tirer quelques conclusions d'un texte oral
RAC 3.2 : L'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.	
3.2.1	d'établir des liens personnels entre un texte oral simple et ses intérêts, ses opinions et son vécu
3.2.2	de réagir de façon appropriée à l'opinion des autres
RAC 3.3 : L'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.	
3.3.1	de démontrer des connaissances phonologiques de base
3.3.2	de faire la distinction entre différents genres de textes oraux
3.3.3	d'identifier quelques éléments littéraires de base d'un texte oral

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 4.1 : L'élève devrait être capable de poser des questions pour clarifier l'information et élargir ses connaissances.	
4.1.1	de poser des questions pour satisfaire ses besoins fondamentaux et pour obtenir de l'information
RAC 4.2 : L'élève devrait être capable d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.	
4.2.1	d'utiliser de plus en plus d'expressions apprises et des mots d'usage fréquent pour transmettre un message
RAC 4.3 : L'élève devrait être capable d'échanger de l'information et de divertir dans une variété de contextes.	
4.3.1	de réciter des poèmes, des comptines et d'autres petits textes, et de chanter des chansons en groupe
4.3.2	d'échanger de l'information en décrivant une personne, un lieu ou une chose selon diverses caractéristiques
4.3.3	de participer à des dialogues, à des jeux de rôles, et à des dramatisations
4.3.4	de participer à de courts échanges oraux et de faire de courtes présentations orales, seul, en dyade et en groupe
RAC 4.4 : L'élève devrait être capable d'employer des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations simples.	
4.4.1	de s'exprimer oralement en français à l'aide de mots, d'expressions et de structures appris en classe

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

RAC 5.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.	
5.1.1	d'orienter son écoute en utilisant en groupe des stratégies de préécoute
5.1.2	de démontrer un comportement approprié pour une écoute active et d'utiliser des stratégies d'écoute simples
5.1.3	d'utiliser des stratégies d'expression orale simples
5.1.4	d'utiliser du matériel approprié pour appuyer son expression orale
5.1.5	de répondre à des questions simples après une présentation orale
RAC 5.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
5.2.1	d'utiliser un plan ou une représentation graphique pour appuyer sa production orale
RAC 5.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
5.3.1	d'identifier certaines stratégies personnelles d'écoute et d'expression orale
RAC 5.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale.	
5.4.1	d'utiliser les ressources présentes dans le milieu pour appuyer son écoute et son expression orale

La lecture et le visionnement - 1re année

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 6.1 : L'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte.	
6.1.1	de démontrer de diverses manières sa compréhension globale d'un texte écrit ou visuel
6.1.2	de lire un nombre croissant de mots, comprenant des mots courants reconnus globalement, de phrases et de courts textes
6.1.3	de lire et de suivre des directives et des instructions simples
6.1.4	de repérer, de choisir et d'organiser les faits dans un texte informatif, seul et en groupe
6.1.5	de tirer des conclusions et de faire des inférences simples à partir de textes visuels et écrits
RAC 6.2 : L'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.	
6.2.1	d'établir des liens entre divers textes et ses connaissances et expériences personnelles, en donnant des exemples
6.2.2	de réagir de façon personnelle à un texte visuel ou illustré
6.2.3	de comparer ses réactions personnelles à divers textes et de les partager
RAC 6.3 : L'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.	
6.3.1	de faire la différence entre le réel et l'imaginaire en lisant et en visionnant des textes
6.3.2	de distinguer plusieurs formes et structures de texte simples d'après leurs caractéristiques de base
6.3.3	d'identifier quelques éléments littéraires de base d'un texte
6.3.4	d'identifier, dans les situations collectives guidées et collaboratives, quelques ressemblances et différences entre des textes
6.3.5	de reconnaître le fait que les auteurs et les illustrateurs ont un style personnel
6.3.6	d'identifier, dans les situations collectives guidées et collaboratives, quelques exemples de généralisations et de stéréotypes
6.3.7	d'établir, dans les situations collectives guidées et collaboratives, des liens entre les sentiments des personnages et leurs actes
6.3.8	d'établir des liens entre divers événements qui forment une histoire

RAG 7 : 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.

RAC 7.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.	
7.1.1	de choisir des textes, seul et avec l'aide de l'enseignant, en fonction de ses intérêts personnels et de ses besoins d'apprentissage
7.1.2	d'utiliser, seul et en groupe, une variété de stratégies de prélecture et de prévisionnement
7.1.3	de démontrer une connaissance des concepts reliés à l'écrit
7.1.4	d'utiliser une combinaison d'entrées en lecture et de stratégies pour construire le sens d'un texte
7.1.5	de poser des questions simples sur des textes, avant, pendant et après sa lecture
RAC 7.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
7.2.1	d'utiliser des représentations graphiques simples, seul, en dyade et en groupe
RAC 7.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
7.3.1	d'identifier certaines stratégies personnelles de lecture et de visionnement
RAC 7.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la compréhension de textes.	
7.4.1	d'utiliser diverses ressources dans son environnement pour appuyer sa lecture et son visionnement

L'écriture et la représentation - 1re année

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 8.1 : L'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples de différents genres afin d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.	
8.1.1	d'utiliser, seul et en groupe et avec de l'aide, le dessin, les mots, de courtes phrases et d'autres formes de représentation pour exprimer ses expériences personnelles, ses idées, ses sentiments et ses opinions
RAC 8.2 : L'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et pour divertir dans une variété de contextes.	
8.2.1	d'utiliser, seul et en groupe et avec de l'aide, le dessin, les mots, de courtes phrases et d'autres formes de représentation pour informer, faire rapport et consigner
RAC 8.3 : L'élève devrait être capable d'employer des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans une variété de situations.	
8.3.1	d'utiliser correctement certaines conventions, structures et formes linguistiques de base

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

RAC 9.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production.	
9.1.1	d'utiliser, en groupe et avec de l'aide, une variété de stratégies de préécriture simples
9.1.2	d'utiliser sa connaissance émergeante des correspondances son-lettre pour écrire des mots, des phrases et de courts textes et pour se rapprocher de l'orthographe conventionnelle
RAC 9.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
9.2.1	d'utiliser des représentations graphiques simples, seul et en groupe, pour choisir, organiser et représenter des idées pour une production écrite
RAC 9.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
9.3.1	d'identifier certaines de ses propres stratégies d'écriture et de représentation
RAC 9.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes.	
9.4.1	de consulter, seul et en groupe, divers textes en tant que modèles d'écrits
9.4.2	d'expérimenter, avec de l'aide, l'utilisation de la technologie dans l'écriture et d'autres formes de représentation
9.4.3	de commencer à collaborer avec ses camarades afin de clarifier ses idées au cours d'une tâche d'écriture ou de représentation
RAC 9.5 : L'élève devrait être capable de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.	
9.5.1	d'appliquer, en groupe et avec de l'aide, quelques comportements associées à la démarche d'écriture

Résultats d'apprentissage - 2e année (2012)

La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

RAC 1.1 : L'élève devrait être capable d'utiliser la langue française avec plaisir dans les situations quotidiennes.	
1.1.1	de démontrer une volonté d'écouter du français et de parler français pendant des activités structurées et non structurées
1.1.2	de participer volontiers aux activités en classe
1.1.3	démontrer une volonté d'améliorer ses habiletés langagières
RAC 1.2 : L'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à utiliser divers textes d'expression française.	
1.2.1	de démontrer un intérêt pour une grande variété de textes en français
RAC 1.3 : L'élève devrait être capable d'identifier la contribution de personnes francophones à différents domaines de l'activité humaine.	
1.3.1	d'explorer des événements culturels spéciaux de la francophonie
RAC 1.4 : L'élève devrait être capable de démontrer une fierté de l'unicité de sa personne et de ses accomplissements en français.	
1.4.1	de partager sa valorisation de la langue et de la culture françaises dans des situations variées
1.4.2	de comprendre le concept de bilinguisme et d'identifier ce qu'il est capable de faire dans chacune de ses langues

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

RAC 2.1 : L'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à connaître et à s'informer sur diverses cultures.	
2.1.1	de démontrer sa compréhension de l'unicité de chaque personne
2.1.2	de démontrer son aptitude à respecter les différences individuelles
2.1.3	de démontrer sa compréhension du fait que les gens ont des façons différentes de célébrer
2.1.4	de démontrer une conscience de diverses cultures
RAC 2.2 : L'élève devrait être capable de reconnaître différents genres de stéréotypes et préjugés (ethnie, culturel, religion, âge, sexe, habiletés physiques et mentales, classes sociales, etc.) et leur effet sur des enfants de son âge.	
2.2.1	de reconnaître, dans des situations guidées collaboratives, quelques exemples de préjugés et de stéréotypes
2.2.2	à partir de sa participation à des discussions, de commencer à développer une conscience de quelques effets des préjugés et des stéréotypes
RAC 2.3 : L'élève devrait être capable d'employer un vocabulaire et un comportement qui contribuent à un climat de respect et de confiance dans ses relations avec les autres.	
2.3.1	d'être poli envers les autres et d'utiliser un langage respectueux
RAC 2.4 : L'élève devrait être capable d'identifier la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine.	
2.4.1	de démontrer une attitude positive envers l'exploration d'histoires, de chansons, de comptines, de poèmes et d'événements de la francophonie et d'autres origines
RAC 2.5 : L'élève devrait être capable de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités face à la classe et à l'école.	
2.5.1	d'assumer la responsabilité de ses effets personnels et de ses actes
2.5.2	d'assumer la responsabilité de certaines tâches à l'école

L'écoute et l'expression orale - 2e année

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 3.1 : L'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte oral.	
3.1.1	de démontrer de diverses manières sa compréhension globale d'un texte oral simple, en donnant quelques détails concrets
3.1.2	de suivre de façon appropriée des directives orales multi-étapes
3.1.3	de faire des inférences simples et de tirer quelques conclusions d'un texte oral
RAC 3.2 : L'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.	
3.2.1	d'établir des liens personnels entre un texte oral simple et ses intérêts, ses opinions et son vécu
3.2.2	de réagir de façon appropriée à l'opinion des autres
RAC 3.3 : L'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.	
3.3.1	de démontrer des connaissances phonologiques de base
3.3.2	de faire la distinction entre différents genres de textes oraux
3.3.3	d'identifier quelques éléments littéraires de base d'un texte oral

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 4.1 : L'élève devrait être capable de poser des questions pour clarifier l'information et élargir ses connaissances.	
4.1.1	de poser des questions pour satisfaire ses besoins fondamentaux et pour obtenir de l'information
RAC 4.2 : L'élève devrait être capable d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.	
4.2.1	d'utiliser de plus en plus d'expressions apprises et des mots d'usage fréquent pour transmettre un message et pour communiquer ses idées et opinions personnelles
RAC 4.3 : L'élève devrait être capable d'échanger de l'information et de divertir dans une variété de contextes.	
4.3.1	de réciter ou de chanter en groupe des poèmes, des comptines, des petits textes et des chansons
4.3.2	d'échanger de l'information en décrivant une personne, un lieu, une chose ou ses expériences personnelles selon diverses caractéristiques
4.3.3	de participer à des dialogues, à des jeux de rôles, et à des dramatisations
4.3.4	de participer à de courts échanges oraux et de faire de courtes présentations orales, seul, en dyade et en groupe
RAC 4.4 : L'élève devrait être capable d'employer des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations simples.	
4.4.1	de s'exprimer oralement en français de plus en plus efficacement, à l'aide de mots, d'expressions et de structures appris en classe

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

RAC 5.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.	
5.1.1	d'orienter son écoute en utilisant en groupe des stratégies de préécoute
5.1.2	de démontrer un comportement approprié pour une écoute active et d'utiliser des stratégies d'écoute simples
5.1.3	d'utiliser des stratégies d'expression orale simples
5.1.4	d'utiliser du matériel approprié pour appuyer son expression orale
5.1.5	de répondre à des questions simples après une présentation orale
RAC 5.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
5.2.1	d'utiliser un plan ou une représentation graphique pour appuyer son écoute et sa production orale
RAC 5.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
5.3.1	d'identifier certaines stratégies personnelles d'écoute et d'expression orale
RAC 5.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale.	
5.4.1	5.4.1 d'utiliser les ressources présentes dans le milieu pour appuyer son écoute et son expression orale

La lecture et le visionnement - 2e année

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 6.1 : L'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte.	
6.1.1	de démontrer de diverses manières sa compréhension globale d'un texte visuel ou d'un texte illustré de son niveau instructif
6.1.2	de lire et de comprendre un nombre croissant de mots, comprenant des mots courants reconnus globalement, de phrases simples et de courts textes
6.1.3	de lire et de suivre des directives multi-étapes
6.1.4	de repérer, de choisir et d'organiser les faits dans un texte informatif, avec de l'aide, seul ou en groupe
6.1.5	de participer à des projets de recherche simples, dans des situations guidées collaboratives
6.1.6	de tirer des conclusions et de faire des inférences simples à partir de textes visuels et écrits
RAC 6.2 : L'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.	
6.2.1	d'établir des liens entre divers textes et ses connaissances et expériences personnelles, en donnant des exemples
6.2.2	de réagir de façon personnelle à un texte visuel ou illustré
6.2.3	de comparer ses réactions personnelles à divers textes et de les partager
RAC 6.3 : L'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.	
6.3.1	de faire la différence entre le réel et l'imaginaire en lisant et en visionnant des textes
6.3.2	de distinguer plusieurs formes et structures de texte d'après leurs caractéristiques de base
6.3.3	d'identifier quelques éléments littéraires de base d'un texte
6.3.4	d'identifier, dans des situations guidées collaboratives, quelques ressemblances et différences entre des textes
6.3.5	de reconnaître le fait que les auteurs et les illustrateurs ont un style personnel et de donner quelques exemples simples
6.3.6	de reconnaître, dans des situations guidées collaboratives, quelques exemples de généralisations et de stéréotypes dans les textes visuels et écrits
6.3.7	d'établir, dans les situations guidées collaboratives, des liens entre les sentiments des personnages et leurs actes
6.3.8	d'établir des liens entre divers événements qui forment une histoire

RAG 7 : 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.

RAC 7.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.	
7.1.1	de choisir des textes, seul et avec l'aide de l'enseignant, en fonction de ses intérêts personnels et de ses besoins d'apprentissage
7.1.2	d'utiliser, seul et en groupe et avec de l'aide, une variété de stratégies de prélecture et de prévisionnement
7.1.3	de démontrer une connaissance des concepts reliés à l'écrit
7.1.4	d'utiliser une combinaison d'entrées en lecture et de stratégies pour construire le sens d'un texte
7.1.5	de poser des questions simples sur des textes, avant, pendant et après sa lecture
RAC 7.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
7.2.1	d'utiliser des représentations graphiques simples seul, en dyade et en groupe, pour organiser de l'information de divers textes visuels et écrits
RAC 7.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
7.3.1	d'identifier certaines stratégies personnelles de lecture et de visionnement
RAC 7.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la compréhension de textes.	
7.4.1	d'utiliser diverses ressources dans son environnement pour appuyer sa lecture et son visionnement

L'écriture et la représentation - 2e année

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 8.1 : L'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples de différents genres afin d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.	
8.1.1	d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des mots, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour exprimer ses expériences personnelles, ses idées, ses sentiments et ses opinions, et pour persuader
RAC 8.2 : L'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et pour divertir dans une variété de contextes.	
8.2.1	d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des mots, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour raconter, expliquer, informer, faire rapport et consigner
8.2.2	d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des mots, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour demander à une personne d'agir
RAC 8.3 : L'élève devrait être capable d'employer des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans une variété de situations.	
8.3.1	d'utiliser correctement certaines conventions de base et certaines structures et formes linguistiques

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

RAC 9.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production.	
9.1.1	d'utiliser, en groupe et avec de l'aide, une variété de stratégies de préécriture simples
9.1.2	d'utiliser sa connaissance émergeante des correspondances son-lettre pour écrire des mots, des phrases et de courts textes et pour se rapprocher de l'orthographe conventionnelle
RAC 9.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
9.2.1	d'utiliser des représentations graphiques simples et d'autres moyens, seul et en groupe, pour choisir, organiser et représenter des idées pour une production écrite
RAC 9.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
9.3.1	d'identifier certaines de ses propres stratégies pour la production de textes
RAC 9.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes.	
9.4.1	de consulter, seul et en groupe, divers textes en tant que modèles d'écrits et sources d'information
9.4.2	d'expérimenter, avec de l'aide, l'utilisation de la technologie dans l'écriture et d'autres formes de représentation
9.4.3	de collaborer avec ses camarades afin de clarifier ses idées au cours d'une tâche d'écriture ou de représentation
RAC 9.5 : L'élève devrait être capable de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.	
9.5.1	d'appliquer, en groupe et avec de l'aide, quelques comportements associées à la démarche d'écriture
9.5.2	d'expérimenter en groupe les traits d'écriture pour une écriture et une représentation efficaces

Résultats d'apprentissage - 3e année (2014)

La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle - 3e année

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue fraçaise et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

RAC 1.1 : L'élève devrait être capable d'utiliser la langue française avec plaisir dans des situations quotidiennes.	
1.1.1	de démontrer une volonté d'écouter du français et de parler français pendant des activités structurées et non structurées
1.1.2	de participer activement en français aux activités en classe
1.1.3	de démontrer une volonté d'améliorer ses habiletés langagières
RAC 1.2 : L'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à utiliser divers textes d'expression française.	
1.2.1	de démontrer un intérêt pour une grande variété de textes en français
RAC 1.3 : L'élève devrait être capable d'expliquer la contribution de personnes francophones à différents domaines de l'activité humaine.	
1.3.1	de comprendre les notions de francophone et de francophonie
1.3.2	d'expliquer la contribution de différentes personnes francophones (à la littérature, à la culture, aux sports, aux inventions, etc.)
1.3.3	d'explorer des événements culturels spéciaux de la francophonie
RAC 1.4 : L'élève devrait être capable de démontrer une fierté de l'unicité de sa personne et de ses accomplissements en français.	
1.4.1	de démontrer une conscience de son unicité
1.4.2	de partager ses connaissances de la langue et de la culture française dans des situations variées
1.4.3	de démontrer la fierté de son bilinguisme en discutant de ses accomplissements en français

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

RAC 2.1 : L'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à connaître et à s'informer sur diverses cultures.	
2.1.1	de démontrer son aptitude à respecter les différences individuelles, familiales et culturelles
2.1.2	de démontrer une conscience de diverses cultures
2.1.3	de démontrer sa compréhension du fait que chaque culture a sa façon de célébrer
2.1.4	de nommer quelques événements spéciaux associés à diverses communautés culturelles
RAC 2.2 : L'élève devrait être capable de reconnaître différents genres de stéréotypes et préjugés (ethnie, culturel, religion, âge, sexe, habiletés physiques et mentales, classes sociales, etc.) et leur effet sur des enfants de son âge.	
2.2.1	de reconnaître, dans le contexte d'une discussion, quelques exemples de préjugés et de stéréotypes
2.2.2	de discuter de quelques effets des préjugés et des stéréotypes sur lui-même et sur les autres
RAC 2.3 : L'élève devrait être capable d'employer un vocabulaire et un comportement qui contribuent à un climat de respect et de confiance dans ses relations avec les autres.	
2.3.1	d'être poli envers les autres et d'utiliser un langage respectueux

RAC 2.4 : L'élève devrait être capable d'identifier la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine.	
2.4.1	d'explorer la contribution de personnes de diverses origines culturelles (à la littérature, à la culture, aux sports, aux inventions, etc.)
RAC 2.5 : L'élève devrait être capable de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités face à la classe et à l'école.	
2.5.1	de comprendre ses droits et ses responsabilités face à la classe et à l'école
2.5.2	d'assumer la responsabilité de ses effets personnels et de ses actes
2.5.3	d'assumer la responsabilité de certaines tâches à l'école

Écoute et expression orale - 3e année

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 3.1 : L'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte oral.	
3.1.1	de démontrer de diverses manières sa compréhension globale d'une variété de textes oraux en donnant les idées clées et des détails importants
3.1.2	de suivre de façon appropriée des directives orales multi-étapes
3.1.3	de faire des inférences et de tirer quelques conclusions d'un texte oral
RAC 3.2 : L'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.	
3.2.1	de réagir à un texte oral simple selon ses intérêts, ses opinions et son vécu
3.2.2	de réagir de façon respectueuse à l'opinion des autres
RAC 3.3 : L'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.	
3.3.1	de démontrer des connaissances phonologiques
3.3.2	de faire la distinction entre différents genres de textes oraux
3.3.3	d'identifier quelques éléments littéraires de base d'un texte oral

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 4.1 : L'élève devrait être capable de poser des questions pour clarifier l'information et élargir ses connaissances.	
4.1.1	de poser des questions pour obtenir et clarifier de l'information en utilisant des structures et un vocabulaire appropriés
RAC 4.2 : L'élève devrait être capable d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.	
4.2.1	d'utiliser de plus en plus d'expressions apprises et des mots d'usage fréquent pour communiquer ses idées, ses sentiments et ses opinions
RAC 4.3 : L'élève devrait être capable d'échanger de l'information et de divertir dans une variété de contextes.	
4.3.1	de réciter ou de chanter en groupe des poèmes, des comptines, des petits textes et des chansons
4.3.2	d'échanger de l'information et des expériences personnelles
4.3.3	de participer à des dialogues, à des jeux de rôles et à des dramatisations
4.3.4	de faire de courts échanges oraux et de faire des courtes présentations orales, seul, en dyade et en groupe

RAC 4.4 : L'élève devrait être capable d'employer des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations simples.	
4.4.1	de parler avec une prononciation et une intonation appropriées
4.4.2	de démontrer une utilisation progressive des éléments linguistiques
4.4.3	de parler avec une conscience croissante du volume, du débit et de la vitesse appropriés

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

RAC 5.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.	
5.1.1	d'utiliser des stratégies simples avant l'écoute
5.1.2	d'utiliser des stratégies simples pendant l'écoute
5.1.3	d'utiliser des stratégies simples après l'écoute
5.1.4	d'utiliser des stratégies simples avant l'expression orale
5.1.5	d'utiliser des stratégies simples pendant l'expression orale
5.1.6	d'utiliser des stratégies simples après l'expression orale
RAC 5.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
5.2.1	d'utiliser un plan ou une représentation graphique pour préparer et appuyer son écoute et sa production orale
RAC 5.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
5.3.1	d'identifier ses propres stratégies d'écoute et d'expression orale
RAC 5.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale.	
5.4.1	d'utiliser les ressources présentes dans le milieu, y compris la technologie, pour appuyer son écoute et son expression orale

Lecture et le visionnement - 3e année

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 6.1 : L'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte.	
6.1.1	de démontrer de diverses manières sa compréhension d'un texte visuelle, d'un texte illustré ou d'un texte non illustré de son niveau instructif
6.1.2	de lire et de comprendre un nombre croissant de mots, comprenant des mots courants reconnus globalement, de phrases et de courts textes
6.1.3	de lire et de suivre des directives multi-étapes
6.1.4	de repérer, de choisir et d'organiser les faits dans un texte informatif avec de l'aide, seul ou en groupe
6.1.5	de participer à des projets de recherche simples, dans des situations guidées collaboratives
6.1.6	de faire des inférences et de tirer des conclusions à partir de textes visuels et écrits, et de les expliquer

RAC 6.2 : L'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.	
6.2.1	d'établir des liens entre les textes et ses connaissances, expériences, opinions et sentiments, en donnant des exemples
6.2.2	de réagir de façon personnelle à un texte
6.2.3	de comparer ses réactions personnelles à divers textes et de les partager
RAC 6.3 : L'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.	
6.3.1	de faire preuve de pensé critique lors de la lecture et du visionnement de texte
6.3.2	de faire la différence entre le réel et l'imaginaire, un fait et une opinion, en lisant et en visionnant des textes
6.3.3	d'identifier des situations de généralisations, de préjugés et de stéréotypes
6.3.4	de reconnaître et d'utiliser les caractéristiques d'une variété de formes et de structures de texte pour améliorer la compréhension
6.3.5	de trouver quelques éléments littéraires de base et d'autres détails d'un texte
6.3.6	de trouver quelques ressemblances et différences entre des textes
6.3.7	de reconnaître le fait que les auteurs et les illustrateurs ont un style personnel et de donner quelques exemples
6.3.8	d'établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actes, avec de l'aide, seul ou en groupe
6.3.9	d'établir des liens entre divers événements qui forment une histoire

RAG 7 : 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.

RAC 7.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.	
7.1.1	d'utiliser des stratégies pour choisir seul des textes selon ses intérêts et le contexte
7.1.2	d'utiliser ses connaissances antérieures sur un sujet donné et expliquer son intention de lecture ou de visionnement
7.1.3	de faire des prédictions en fonction des éléments du texte et des activités de prélecture et de prévisionnement
7.1.4	de démontrer un comportement approprié dans diverses situations de lecture et de visionnement
7.1.5	de démontrer une connaissance des concepts reliés à l'écrit
7.1.6	d'utiliser une combinaison d'entrées en lecture et de stratégies pour construire le sens d'un texte
7.1.7	de se poser des questions sur des textes avant, pendant et après sa lecture et son visionnement
RAC 7.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
7.2.1	d'utiliser seul une variété de représentations graphiques pour organiser des informations et des idées présentées dans un texte écrit ou visuel
RAC 7.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
7.3.1	d'identifier ses propres stratégies de lecture et de visionnement
RAC 7.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la compréhension de textes.	
7.4.1	d'utiliser diverses ressources dans son environnement, y inclus la technologie, pour appuyer sa lecture et son visionnement

Écriture et représentation - 3e année

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 8.1 : L'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples de différents genres afin d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.	
8.1.1	d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour exprimer ses expériences personnelles, ses idées, ses sentiments et ses opinions et pour persuader
RAC 8.2 : L'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et pour divertir dans une variété de contextes.	
8.2.1	d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des mots, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour raconter, expliquer, informer, faire rapport, consigner et divertir
8.2.2	d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour demander à une personne d'agir
RAC 8.3 : L'élève devrait être capable d'employer des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans une variété de situations.	
8.3.1	d'utiliser correctement des conventions de base, des structures de phrases, et des formes linguistiques et des procédés stylistiques de plus en plus complexes

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

RAC 9.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production.	
9.1.1	d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, une variété de stratégies de préécriture simples
9.1.2	d'utiliser sa connaissance émergeante des correspondances son-lettre pour écrire des mots, des phrases et de courts textes pour se rapprocher de l'orthographe conventionnelle
RAC 9.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
9.2.1	d'utiliser des représentations graphiques simples et d'autres moyens, seul et en groupe, pour choisir, organiser et représenter des informations, des idées et des opinions pour une production écrite
RAC 9.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
9.3.1	d'identifier certaines de ses propres stratégies pour la production de textes
RAC 9.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes.	
9.4.1	de consulter, seul et en groupe, une gamme de ressources imprimées et non imprimése, y inclus la technologie, en tant que modèles d'écrits et source d'information
9.4.2	d'utiliser la technologie pour produire et améliorer ses textes et autres formes de représentation
9.4.3	de collaborer avec ses camarades afin de clarifier des idées au cours d'une tâche d'écriture ou de représentation
RAC 9.5 : L'élève devrait être capable de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.	
9.5.1	d'appliquer seuls, en groupe et avec de l'aide, des comportements associés à la démarche d'écriture
9.5.2	d'expérimenter en groupe les traits d'écriture pour une écriture et une représentation efficaces

Résultats d'apprentissage - 4e année (2009)

La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

RAC 1.1 : L'élève devrait être capable de démontrer un intérêt et une fierté à utiliser la langue française et à améliorer sa compétence langagière.	
1.1.1	utiliser la langue française volontiers dans une variété de situations quotidiennes, en prenant des risques ans son apprentissage du français
1.1.2	manifester sa fierté de pouvoir comprendre et s'exprimer en français
1.1.3	exprimer avec fierté son appartenance à un milieu qui valorise le français
RAC 1.2 : L'élève devrait être capable de démontrer une appréciation de divers textes d'expression française.	
1.2.1	manifester son appréciation pour une variété de textes français oraux et écrits
RAC 1.3 : L'élève devrait être capable de démontrer et d'expliciter le rôle et la contribution de personnes francophones en différents domaines de l'activité humaine.	
1.3.1	reconnaître la présence (actuelle et historique) de personnes francophones dans sa propre communauté et dans sa province et discuter de leurs rôles et contributions
RAC 1.4 : L'élève devrait être capable de démontrer une compréhension des avantages reliés au bilinguisme.	
1.4.1	reconnaître l'importance du bilinguisme et être fier du rôle qu'il peut jouer dans sa communauté en tant qu'individu bilingue

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

RAC 2.1 : L'élève devrait être capable de comparer les modes de vie, les façons de penser et les façons de s'exprimer de diverses cultures.	
2.1.1	reconnaître et comparer certaines caractéristiques culturelles de la francophonie et d'autres groupes culturels
2.1.2	repérer certaines variantes de la langue selon le milieu francophone
RAC 2.2 : L'élève devrait être capable d'examiner et de discuter de l'influence des stéréotypes et des préjugés dans son milieu.	
2.2.1	définir certains genres de préjugés et de stéréotypes et prendre conscience de leurs effets
RAC 2.3 : L'élève devrait être capable d'employer un langage et un comportement qui respectent les diverses collectivités culturelles.	
2.3.1	utiliser un langage et un comportement qui démontrent un respect envers toutes les personnes
RAC 2.4 : L'élève devrait être capable d'expliciter le rôle de personnes de diverses cultures en différents domaines de l'activité humaine.	
2.4.1	reconnaître la contribution de certaines personnes de diverses cultures dans sa communauté
RAC 2.5 : L'élève devrait être capable de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités face à son milieu.	
2.5.1	comprendre que chaque personne est membre de plusieurs groupes : famille, groupes communautaires et scolaires
2.5.2	comprendre que chaque individu a le droit d'être valorisé

L'écoute et l'expression orale - 4e année

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 3.1 : L'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte oral.	
3.1.1	identifier l'idée principale ou les idées principales et les idées secondaires (explicites) d'une variété de textes oraux et de discussions
3.1.2	reconnaître certains indices visuels et verbaux afin de mieux comprendre ce qui est entendu
3.1.3	suivre les directives qui comportent plusieurs étapes
3.1.4	identifier le point de vue explicite exprimé dans un texte oral
3.1.5	discuter des sentiments exprimés dans un texte oral
RAC 3.2 : L'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes en comparant des éléments qui expliquent sa réaction.	
3.2.1	établir des liens entre certains textes et ses connaissances ou ses expériences et les expliquer
3.2.2	réagir à une variété de textes oraux en partageant ses réactions personnelles ; faire connaître son accord ou son désaccord
3.2.3	offrir son opinion et la comparer à celle des autres pour en dégager les différences et les similarités, en manifestant un respect pour les opinions d'autrui
RAC 3.3 : L'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes en comparant des éléments variés.	
3.3.1	identifier l'intention d'un texte oral, le contexte et l'auditoire visé
3.3.2	identifier les éléments d'un texte liés à la structure du texte
3.3.3	distinguer le réel de l'imaginaire, un fait d'une opinion
3.3.4	discuter quelques éléments littéraires d'un texte oral

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 4.1 : L'élève devrait être capable de poser des questions pour discuter, pour comparer et pour examiner des solutions possibles à des problèmes.	
4.1.1	poser des questions pour clarifier sa compréhension
4.1.2	poser des questions afin de négocier des solutions possibles à des problèmes
RAC 4.2 : L'élève devrait être capable de préciser ses idées, ses sentiments et ses opinions.	
4.2.1	partager ses idées, ses sentiments et ses opinions
4.2.2	expliquer son raisonnement dans une variété de situations interactives et non interactives
RAC 4.3 : L'élève devrait être capable de partager l'information, de divertir, et de convaincre dans une plus grande variété de contextes.	
4.3.1	faire des présentations orales planifiées et non-planifiées de type expressif, incitatif, ludique et informatif
4.3.2	expliquer une procédure simple ou une marche à suivre
RAC 4.4 : L'élève devrait être capable de choisir des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations plus complexes.	
4.4.1	employer des éléments prosodiques et des comportements appropriés dans diverses situations de communication
4.4.2	employer des conventions de langue orale et les temps de verbes usuels pour s'exprimer clairement dans diverses situations de communication

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

RAC 5.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de choisir des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale.	
5.1.1	utiliser une variété de stratégies pour orienter son écoute et pour approfondir sa compréhension
5.1.2	démontrer un comportement approprié pour une écoute active dans les situations variées
5.1.3	préciser son intention d'écoute et de choisir l'écoute générale ou l'écoute spécifique selon le contexte ou l'intention d'écoute
5.1.4	utiliser la prédiction, l'anticipation, ou le remue-méninges, afin d'activer ses connaissances préalables et un vocabulaire pertinent
5.1.5	utiliser ses connaissances sur l'intention, le contexte, l'auditoire visé, et la structure d'un texte pour soutenir son écoute
5.1.6	reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens appropriés pour corriger la situation
5.1.7	utiliser le dessin, la schématisation, les représentations graphiques et d'autres aides pour orienter son écoute et clarifier le message dans un texte oral
5.1.8	utiliser une variété de stratégies langagières pour rendre son expression orale plus efficace
5.1.9	ajuster la projection de la voix, la vitesse, l'intonation, les expressions faciales, et les gestes selon la situation de communication
5.1.10	participer aux conversations et aux discussions en employant les comportements appropriés de façon critique, de façon coopérative, et de façon active
RAC 5.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en choisissant des stratégies.	
5.2.1	reconnaître et apprécier l'importance des outils de référence pour appuyer son écoute et son expression orale
5.2.2	utiliser une variété d'outils pour sélectionner et organiser des idées pour une production orale
RAC 5.3 : L'élève devrait être capable d'expliquer ses propres stratégies.	
5.3.1	décrire ses propres stratégies d'écoute et de production orale
RAC 5.4 : L'élève devrait être capable d'expliquer son choix de ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale.	
5.4.1	reconnaître et apprécier l'importance des outils de référence pour appuyer son écoute et son expression orale
5.4.2	utiliser diverses ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour appuyer son écoute et son expression orale ; expliquer son choix de ressource

La lecture et le visionnement - 4e année

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 6.1 : L'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments et des détails pertinents d'un texte.	
6.1.1	discerner l'idée ou les idées principales et les idées secondaires d'une variété de textes visuels et de textes écrits, avec et sans illustrations
6.1.2	faire le résumé oral et/ou écrit d'un texte écrit narratif ou informatif
6.1.3	faire des inférences pour affiner sa compréhension et les expliquer en citant le texte
6.1.4	lire et comprendre de façon indépendante des textes de formes variées avec diverses intentions
6.1.5	dégager et organiser les informations factuelles dans divers textes non fictifs
6.1.6	discuter de l'intention d'un texte et le point de vue de l'auteur
6.1.7	suivre les directives écrites qui comportent plusieurs étapes

RAC 6.2 : L'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes en comparant des éléments qui expliquent sa réaction.	
6.2.1	réagir à une variété de textes en partageant ses réactions personnelles au moyen de divers modes de représentation
6.2.2	établir des liens entre certains textes et ses connaissances ou ses expériences et les expliquer
6.2.3	faire connaître son accord ou son désaccord; donner quelques raisons pertinentes pour expliquer son point de vue
6.2.4	comparer des textes lus ou visionnés et faire part de ses opinions et réactions personnelles
6.2.5	offrir son opinion sur un texte lu ou visionné et la comparer à celles des autres pour en dégager les différences et les similarités, en manifestant un respect pour les opinions d'autrui
RAC 6.3 : L'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes en comparant des éléments variés.	
6.3.1	réagir de façon critique aux informations présentées dans un texte
6.3.2	distinguer le réel de l'imaginaire, un fait d'une opinion ou d'une hypothèse
6.3.3	distinguer les informations pertinentes des informations superflues
6.3.4	identifier les caractéristiques et les structures organisationnelles de différents genres, types et formes de textes selon l'intention de communication
6.3.5	utiliser la structure et les éléments visuels et organisationnels d'un texte pour faciliter sa compréhension
6.3.6	discuter quelques éléments littéraires d'un texte écrit ou visuel
6.3.7	identifier l'intention d'un texte écrit ou visuel, le contexte et le public visé et utiliser ces connaissances pour orienter sa lecture ou son visionnement
6.3.8	identifier des situations de préjugés et de stéréotypes
6.3.9	comparer deux textes écrits ou visuels, en discutant certains éléments
6.3.10	faire la synthèse d'idées et d'informations provenant d'au moins deux sources

RAG 7 : 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.

RAC 7.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de choisir des stratégies pour orienter sa lecture et son visionnement.	
7.1.1	utiliser une variété de stratégies pour orienter sa lecture et pour approfondir sa compréhension
7.1.2	utiliser des stratégies pour sélectionner des textes de niveau approprié, selon ses besoins et la situation
7.1.3	choisir sa manière de lire selon le contexte ou l'intention de lecture
7.1.4	démontrer un comportement approprié dans diverses situations de lecture
7.1.5	utiliser la prédiction, l'anticipation, et le remue-méninges afin d'activer ses connaissances préalables et un vocabulaire pertinent
7.1.6	se poser des questions avant, pendant et après sa lecture
7.1.7	utiliser diverses entrées en lecture pour aider sa compréhension (indices sémantiques, syntaxiques, grapho-phonétiques et pragmatiques)
7.1.8	utiliser diverses stratégies pour déchiffrer des mots inconnus
7.1.9	utiliser ses expériences et ses connaissances antérieures pour approfondir sa compréhension du texte
7.1.10	reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens appropriés pour corriger la situation
7.1.11	utiliser le dessin, la schématisation, les représentations graphiques et d'autres aides pour orienter sa lecture et clarifier le message
7.1.12	utiliser la visualisation pour soutenir sa compréhension
7.1.13	utiliser diverses stratégies afin de faire des inférences

RAC 7.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en choisissant des stratégies.	
7.2.1	utiliser le dessin, la schématisation, les représentations graphiques et d'autres aides pour organiser des informations
7.2.2	reconstruire le sens du texte (les idées principales et les idées secondaires) à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni par l'enseignant
7.2.3	choisir un outil approprié parmi plusieurs afin d'organiser et de comparer l'information
RAC 7.3 : L'élève devrait être capable d'expliquer ses propres stratégies.	
7.3.1	expliquer ses propres stratégies de lecture et de visionnement, selon le texte et la situation
RAC 7.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser et d'expliquer son choix de ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à l'analyse de textes.	
7.4.1	utiliser diverses ressources pour trouver de l'information
7.4.2	choisir parmi plusieurs sources d'informations selon les besoins et justifier son choix
7.4.3	utiliser diverses ressources pour appuyer la compréhension d'un texte
7.4.4	utiliser diverses ressources pour élaborer l'analyse d'un texte
7.4.5	utiliser diverses ressources pour partager son analyse d'un texte

L'écriture et la représentation - 4e année

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 8.1 : L'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples de différents genres afin d'exprimer et d'explorer ses idées, ses sentiments et ses opinions.	
8.1.1	écrire pour exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions, pour argumenter et pour convaincre
RAC 8.2 : L'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et de divertir dans une plus grande variété de contextes.	
8.2.1	rédiger un texte informatif pour renseigner, rapporter, ou enregistrer de l'information
8.2.2	rédiger un texte directif pour expliquer une procédure simple ou une marche à suivre
8.2.3	rédiger un court récit (réel ou imaginaire) selon la structure narrative
8.2.4	rédiger une variété de textes (non narratifs) pour divertir
RAC 8.3 : L'élève devrait être capable de choisir des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans plusieurs situations.	
8.3.1	utiliser ses connaissances du système graphophonique et diverses stratégies d'orthographe pour orthographier avec précision des mots de haute fréquence ainsi qu'un grand nombre de mots connus
8.3.2	respecter des conventions d'écriture de base dans sa production écrite
8.3.3	respecter les conventions grammaticales apprises
8.3.4	choisir le bon temps de verbes et bien l'accorder dans sa production écrite
8.3.5	utiliser une diversité de structures et de longueurs de phrases
8.3.6	se servir d'un vocabulaire précis et varié dans sa production écrite
8.3.7	adapter la voix du texte a l'intention de communication et aux destinataires
8.3.8	utiliser quelques éléments stylistiques, visuels et graphiques de base pour communiquer un message de façon plus efficace

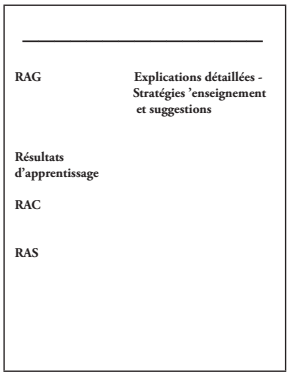
RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

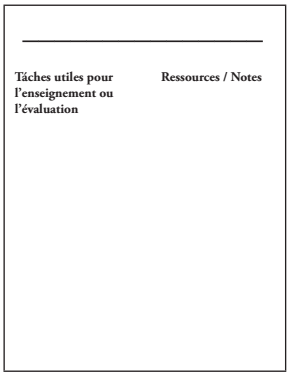
RAC 9.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de choisir des stratégies pour orienter sa production.	
9.1.1	utiliser ses connaissances et ses expériences antérieures pour orienter une production écrite
9.1.2	appliquer ses connaissances de la structure et des composantes de divers types de textes pour orienter sa production
RAC 9.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en choisissant des stratégies.	
9.2.1	utiliser le dessin, la schématisation, les représentations graphiques et d'autres aides pour orienter sa production écrite
9.2.2	utiliser une variété de techniques pour sélectionner et organiser les idées pour une production écrite
9.2.3	organiser les idées en tenant compte de la structure textuelle qui répond le mieux a son intention de communication
RAC 9.3 : L'élève devrait être capable d'expliquer ses propres stratégies.	
9.3.1	décrire ses propres stratégies pour la production de textes : stratégies de préécriture, stratégies de rédaction, de révision, de vérification et de publication
RAC 9.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser et d'expliquer son choix de ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de ses textes.	
9.4.1	utiliser une variété de ressources à l'étape de préécriture
9.4.2	utiliser une variété de ressources à l'étape de rédaction
9.4.3	utiliser une variété de ressources aux étapes de révision et de correction
9.4.4	utiliser la technologie pour créer et/ou enrichir une production écrite
9.4.5	choisir un format approprié pour la présentation finale d'une production écrite : l'écriture script, l'écriture cursive et la technologie
9.4.6	collaborer avec ses pairs pendant la démarche d'écriture
RAC 9.5 : L'élève devrait être capable de suivre la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes.	
9.5.1	utiliser diverses stratégies de préécriture
9.5.2	utiliser diverses stratégies appropriées pour rédiger une production écrite
9.5.3	utiliser diverses stratégies appropriées pour faire des révisions sur le niveau de l'organisation et du contenu
9.5.4	utiliser diverses stratégies appropriées pour faire la correction d'éléments de texte déjà enseignés : grammaire et structures, orthographe, ponctuation et autres conventions
9.5.5	utiliser diverses stratégies et techniques pour publier un texte écrit

Présentation sur quatre colonnes

Dans ce document, les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) sont présentés sur quatre colonnes sur deux pages (voir ci-dessous). Les résultats d'apprentissage généraux (RAG) figurent au haut de chaque page, tandis que les résultats d'apprentissage par cycle (RAC) et les résultats d'apprentissage spécifiques pertinents sont indiqués dans la colonne de gauche. La deuxième colonne, « Explications détaillées – Stratégies d'enseignement et suggestions », donne des précisions sur les RAS ainsi que des suggestions de stratégies d'enseignement et d'activités destinées à aider les élèves à atteindre les résultats. Ces stratégies et activités servent à clarifier les RAS et ne doivent donc pas être appliquées de manière rigide. Elles montrent plutôt des façons de travailler à l'atteinte des résultats.

La troisième colonne de la double page, « Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation », vise plusieurs objectifs. Les tâches données en exemples peuvent servir aux fins d'évaluation, mais aussi à clarifier les RAS, et sont souvent des activités d'enseignement utiles. Ces tâches ne sont que des exemples; l'enseignant voudra en adapter les différents éléments aux besoins et aux intérêts de ses élèves. La dernière colonne de la double page, « Ressources / Notes », donne des références utiles aux ressources autorisées et permet à l'enseignant d'y indiquer ses ressources personnelles.





Décembre 2014
ISBN: 978-1-55146-550-0

Français

3e année - Immersion

Partie B

Terre-Neuve Labrador

Programme d'études
2014

Français
3e année – Immersion

Partie B

Chapitre III : Résultats d'apprentissage spécifiques
- Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle
- Écoute et expression orale
- Lecture et visionnement
- Écriture et représentation

Bibliographie

Chapitre III

Résultats d'apprentissage

La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

Développer des attitudes positives

Une des composantes intégrales du programme d'immersion française est le développement chez l'élève d'une attitude positive envers l'apprentissage du français. Le contexte d'apprentissage créé par l'enseignant joue un rôle primordial dans l'atteinte de ce but; l'environnement scolaire et le climat de la salle de classe doivent favoriser la valorisation de l'apprentissage du français et fournir aux élèves une fenêtre sur les communautés francophones et les diversités culturelles de la province et du pays.

En immersion, le français est non seulement un objet d'apprentissage, mais aussi le véhicule d'apprentissage pour le développement des concepts, des habiletés et des attitudes. Dans ce contexte, il devient essentiel de placer les élèves dans des situations structurées où les interactions entre les pairs sont essentielles à la réalisation d'un projet. C'est ainsi que les élèves prendront conscience de l'importance du langage et de leur apprentissage du français. Cette valorisation de la langue seconde doit donc devenir la préoccupation première dans la planification des tâches et des activités d'enseignement et d'apprentissage.

Climat de la classe

L'enseignant doit, tous les jours et autant que possible, placer les élèves dans des situations de communication authentiques et des situations qui se rapprochent à la réalité de la vie à l'extérieur de la salle de classe. Dans la classe, il crée un environnement où l'apprentissage du français est hautement valorisé et où l'élève est motivé et a envie de participer pleinement aux activités d'apprentissage.

L'apprentissage du français est plus efficace quand l'élève est placé dans un environnement qui favorise la prise de risques et où la correction des erreurs est considérée comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage. En appuyant les élèves qui osent prendre des risques langagiers, l'enseignant crée un climat sécurisant. Dans un tel climat de confiance, l'élève doit être amené à prendre conscience des habiletés et des connaissances dont il dispose pour communiquer dans des situations de communication diverses.

L'enseignant et l'élève collaborent tous deux à l'établissement d'un climat propice à l'apprentissage ; les élèves doivent toutefois jouer un rôle actif dans leur propre apprentissage et participer activement au développement de leurs habiletés linguistiques. Pour encourager ce niveau d'engagement personnel de la part des élèves, l'enseignant veille à ce que les tâches et les situations d'apprentissage proposées soient valables, appropriées et aptes à susciter l'intérêt des élèves. L'objectif est de faire participer pleinement l'élève à son apprentissage et de lui faire prendre conscience de son rôle dans sa réussite langagière.

Une salle de classe spécialement organisée pour l'enseignement du français est essentielle en situation d'immersion. L'enseignant doit créer une ambiance qui convainc les élèves de parler et de vivre en français et qui situe le français dans un contexte vivant et contemporain. Pour ce faire, il faut mettre en évidence une grande variété de textes (visuels, écrits, audiovisuels, médiatiques, électroniques et autres) qui servent non seulement de modèles linguistiques, mais aussi de véhicules de la culture.

Le décor de la salle de classe d'immersion doit comprendre certains éléments francophones essentiels tels que des drapeaux des lieux francophones (p. ex., le drapeau des francophones de la province), des cartes géographiques, et des affiches de lieux ou d'événements francophones (p. ex. le Carnaval de Québec) ou qui montrent des personnages francophones (p. ex., Binou, Cailloux, Petit ours brun). Il est également important d'équiper la classe d'une gamme de textes authentiques en français – textes audio, audiovisuels, visuels et écrits.

Les documents et les objets authentiques de toutes sortes permettent à l'enseignant de faire le lien entre l'enseignement de la langue et celui de la culture. Les textes doivent être intéressants et motivants et, autant que possible, refléter la réalité socioculturelle de la francophonie au Canada et ailleurs. Même si le folklore a sa place, la chanson et d'autres textes oraux contemporains seront très motivants.

Réalités francophones

Un des objectifs majeurs de ce groupe de résultats d'apprentissage est de sensibiliser les élèves à la réalité des francophones parmi nous, même si cette présence est plus ou moins grande. L'enseignant doit faire prendre conscience aux élèves de la contribution des francophones à la vie du pays en tant qu'« un des peuples fondateurs » du Canada. Il ne s'agit pas de promouvoir la politique du bilinguisme, mais de présenter les cultures francophones et les personnes, événements, figures et symboles importants pour les communautés francophones (Edwards, Kritomanson et Rehorick, 2000).

Dans un programme d'immersion française au Canada, il va sans dire qu'il est important de souligner et de valoriser l'importance de la langue seconde et de la culture seconde. Bien que le bilinguisme franco-anglais soit le but majeur du programme d'immersion, il est important de souligner les autres types de bilinguisme qui existent au Canada, comme ailleurs dans le monde.

L'enseignant doit tenir compte des réalités locales et régionales concernant les cultures qui y sont présentes et les langues parlées. Dans la communauté scolaire, il est possible de trouver des familles de diverses origines et qui parlent des langues autres que l'anglais et le français. On constate que de plus en plus d'enfants en immersion apprennent le français non comme langue seconde, mais comme troisième langue.

L'enseignant doit promouvoir le bilinguisme chez les élèves d'immersion, tout en valorisant tous les types de bilinguisme. Son rôle est de sensibiliser les élèves au fait que le bilinguisme apporte des avantages, au Canada et dans le monde. Pour les élèves, apprécier l'importance du bilinguisme se fait non seulement par le biais des discussions, mais aussi dans les situations authentiques où ses avantages sont évidents.

L'enseignant d'immersion doit sensibiliser les élèves à la diversité linguistique et culturelle des francophones de leur communauté, de la province, de la région, du pays et enfin du monde. Il y a maintes variantes nationales et régionales du français et il n'y a pas un seul français « standard ». Il est important d'apprendre à l'élève d'immersion à être réceptif aux divers accents et aux variétés de français qu'il pourra rencontrer, et à les valoriser tous.

Situations authentiques

Il existe bien des moyens d'enseigner la langue et la culture secondes, mais une des meilleures façons de rendre la langue et la culture vivantes pour les élèves d'immersion est le contact avec des francophones, en personne ou à travers divers textes authentiques. L'enseignant doit donc organiser des rencontres réelles et « virtuelles » avec des francophones et des gens qui parlent français en les invitant à présenter certains aspects culturels à la classe. Une des meilleures façons de développer chez les élèves une conscience de la réalité bilingue du Canada est de rencontrer des gens qui travaillent dans les deux langues officielles ou qui travaillent dans leur langue seconde.

Développer une ouverture d'esprit envers d'autres langues et cultures

Il est également important que les élèves sachent qu'il existe d'autres langues comme l'inuktitut, l'innu-eimun, le mi'kmaq, le mandarin ou le grec dans leur communauté et dans la province. L'enseignant mentionnera donc la présence d'autres groupes culturels dans la communauté, dans la province ou dans la région. L'association multiculturelle de la communauté locale ou de la province peut proposer des noms de personnes prêtes à venir à l'école et à parler de leur langue et de leur culture. L'enseignant peut également cibler la musique, les arts, les fêtes, les traditions et d'autres aspects de la culture en tant que fenêtre sur la vie dans cette culture.

L'enseignant doit mettre l'accent sur les faits et les phénomènes culturels qui conviennent à l'âge et aux intérêts des élèves. À cet âge, les élèves s'intéressent autant à l'actualité qu'au folklore. Les activités proposées dans la salle de classe doivent donc présenter une culture qui est à la fois semblable et distincte, en commençant à l'échelle locale et par les communautés francophones les plus proches.

Tout enseignement en immersion doit viser le développement chez les élèves d'une ouverture d'esprit par rapport aux autres peuples et groupes ethniques. L'enseignant encourage donc une ouverture d'esprit quant à la manière de traiter des situations ou des attitudes jugées négatives à l'égard des francophones ou d'autres groupes ou personnes. Les élèves seront amenés à examiner des faits et à réfléchir plutôt qu'à porter des jugements sur les autres. À ce niveau, il est pertinent de se servir d'exemples tirés de la littérature jeunesse et d'expériences tirées du quotidien des élèves pour aborder le sujet des préjugés et des stéréotypes. Il est possible d'utiliser aussi le contexte de journées spéciales comme la Journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale.

D'autres cultures chez nous

Il est important que les élèves prennent conscience de leur appartenance à une communauté interculturelle ; clarifier ses propres valeurs et apprendre à valoriser celles des autres. L'enseignant leur donne donc des occasions de réfléchir aux influences culturelles et aux façons de penser, d'agir et de s'exprimer. Il faut développer chez les élèves une conscience des idées, des opinions, des forces, des talents, des langues et des cultures de leurs pairs. Il faut aussi souligner la diversité et la contribution des personnes qui demeurent et qui travaillent dans la communauté. On trouve souvent, par exemple, des médecins, des restaurateurs et des spécialistes de diverses cultures et ethnies.

C'est en participant à une variété d'activités et d'expériences que les élèves comprendront qu'il existe des ressemblances et des différences entre les diverses cultures et qu'ils apprendront à apprécier et à respecter les langues et les cultures différentes. Les élèves doivent apprendre à apprécier la richesse culturelle et linguistique de leur communauté et commencer à comprendre que tous les membres de cette communauté ont certains droits et certaines responsabilités. Par exemple, chaque personne a le droit d'être valorisée. En situation scolaire, l'enseignant traitera avec les élèves des diverses manières de valoriser les autres et d'interagir avec eux de façon respectueuse, quelles que soient leur culture, leur langue et leurs croyances.

La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle - 3e année

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

RAC 1.1 : L'élève devrait être capable d'utiliser la langue française avec plaisir dans des situations quotidiennes.	
1.1.1	de démontrer une volonté d'écouter du français et de parler français pendant des activités structurées et non structurées
1.1.2	de participer activement en français aux activités en classe
1.1.3	de démontrer une volonté d'améliorer ses habiletés langagières
RAC 1.2 : L'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à utiliser divers textes d'expression française.	
1.2.1	de démontrer un intérêt pour une grande variété de textes en français
RAC 1.3 : L'élève devrait être capable d'expliquer la contribution de personnes francophones à différents domaines de l'activité humaine.	
1.3.1	de comprendre les notions de francophone et de francophonie
1.3.2	d'expliquer la contribution de différentes personnes francophones (à la littérature, à la culture, aux sports, aux inventions, etc.)
1.3.3	d'explorer des événements culturels spéciaux de la francophonie
RAC 1.4 : L'élève devrait être capable de démontrer une fierté de l'unicité de sa personne et de ses accomplissements en français.	
1.4.1	de démontrer une conscience de son unicité
1.4.2	de partager ses connaissances de la langue et de la culture française dans des situations variées
1.4.3	de démontrer la fierté de son bilinguisme en discutant de ses accomplissements en français

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

RAC 2.1 : L'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à connaître et à s'informer sur diverses cultures.	
2.1.1	de démontrer son aptitude à respecter les différences individuelles, familiales et culturelles
2.1.2	de démontrer une conscience de diverses cultures
2.1.3	de démontrer sa compréhension du fait que chaque culture a sa façon de célébrer
2.1.4	de nommer quelques événements spéciaux associés à diverses communautés culturelles
RAC 2.2 : L'élève devrait être capable de reconnaître différents genres de stéréotypes et préjugés (ethnie, culturel, religion, âge, sexe, habiletés physiques et mentales, classes sociales, etc.) et leur effet sur des enfants de son âge.	
2.2.1	de reconnaître, dans le contexte d'une discussion, quelques exemples de préjugés et de stéréotypes
2.2.2	de discuter de quelques effets des préjugés et des stéréotypes sur lui-même et sur les autres
RAC 2.3 : L'élève devrait être capable d'employer un vocabulaire et un comportement qui contribuent à un climat de respect et de confiance dans ses relations avec les autres.	
2.3.1	d'être poli envers les autres et d'utiliser un langage respectueux
RAC 2.4 : L'élève devrait être capable d'identifier la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine.	
2.4.1	d'explorer la contribution de personnes de diverses origines culturelles (à la littérature, à la culture, aux sports, aux inventions, etc.)
RAC 2.5 : L'élève devrait être capable de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités face à la classe et à l'école.	
2.5.1	de comprendre ses droits et ses responsabilités face à la classe et à l'école
2.5.2	d'assumer la responsabilité de ses effets personnels et de ses actes
2.5.3	d'assumer la responsabilité de certaines tâches à l'école

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Résultats d'apprentissage

RAC 1.1 *:* **Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'utiliser la langue française avec plaisir dans des situations quotidiennes.**

RAS: Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

1.1.1 de démontrer une volonté d'écouter du français et de parler français pendant des activités structurées et non structurées

Voir également les RAS 4.1.1 à 4.4.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En 3e année, les élèves commencent le programme de *Language Arts* en anglais. Il est donc important d'établir des paramètres concernant l'utilisation de l'anglais en classe dans le cadre de ce programme. Les élèves devraient toujours parler français en classe, sauf pendant la leçon d'anglais. L'enseignant peut utiliser une affiche « *Français - Anglais* » ou un élément visuel (p. ex., *English Bear* ou *Bonhomme Carnaval*) qui leur rappelle qu'il est temps de parler anglais ou français.

Au primaire, les élèves ont acquis un vocabulaire et des structures linguistiques qui leur permettent de communiquer en français entre eux et avec l'enseignant. Ils devraient utiliser volontiers le français en classe et dans d'autres activités scolaires. Deux stratégies utiles comprennent la circonlocution ou l'aptitude à transmettre le sens en trouvant une autre façon de s'exprimer si un mot particulier du vocabulaire est inconnu.

Le développement de la communication orale est un élément fondamental à la réussite en littératie et un but important du programme. L'enseignant accorde donc une importance à une variété de textes oraux et de situations de communication : histoires, poèmes, comptines, chansons, jeux oraux, rappels, échanges de nouvelles, dramatisations, présentations, récitals.

Il est important d'encourager activement les élèves à parler français en classe et de les outiller. L'enseignant doit valoriser les efforts que font les élèves; cette attitude positive est un élément important de l'apprentissage d'une langue seconde. L'enseignant tient compte du fait que certains enfants auront besoin de plus de pratique partagée et guidée avant de pouvoir communiquer aisément en français. Il différentie donc des activités de classe, afin d'assurer le succès de chaque élève, et valorise la prise de risques dans l'apprentissage de la langue.

- Établir une routine quotidienne prévisible qui encourage les élèves à répéter et à apprendre de nouveaux mots et structures en utilisant des chants, des chansons et des comptines.
- Utiliser des marionnettes francophones unilingues en petits groupes pour encourager les échanges en français et de la pratique authentique. Tout échange avec elles et entre elles doit donc se faire en français.
- Présenter une mascotte de classe qui visite un élève par soir et qui partage en français les activités faites avec l'élève à la maison. Le lendemain, l'élève raconte ce qu'ils ont fait ensemble durant la soirée.
- Jumeler des élèves avec des plus jeunes élèves ou avec leur « *copain/ami de lecture* » afin de les motiver à parler français.
- Fournir aux élèves des occasions de communiquer (temps réel, blogue ou courriel) avec des correspondants ou avec des cybercopains, surtout avec des francophones.

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Liste de vérification

Noter les interactions entre élèves en classe et leur enthousiasme à utiliser le vocabulaire français. Expriment-ils des idées simples et posent-ils des questions simples en français ? Utilisent-ils le vocabulaire français usuel en classe, avec leur enseignant et avec leurs camarades? Utiliser une liste de vérification telle que la suivante pour suivre le progrès des élèves. Planifier des interventions pertinentes pour des élèves qui éprouvent de la difficulté.

Attitudes: Écoute et expression orale en français ***Nom de l'élève:***	***Date***	***Commentaires***
Écoute attentivement et avec bonne volonté les personnes qui parlent en français (p. ex., l'enseignant, les annonces, les visiteurs en classe)		
Participe activement en français aux activités orales (échange de nouvelles, discussions, jeux)		
Parle français avec l'enseignant et des camarades pendant les conversations, les échanges oraux et des activités de classe		
Tente d'utiliser un vocabulaire précis pour décrire ou expliquer		
Pose des questions en français		
Répond en français de façon appropriée aux questions, directives, activités simples		
Utilise le français dans les activités structurées (p. ex., chansons, poésie, dramatisations, activités guidées)		

(Voir Annexe A - Outils d'évaluation et d'autoévaluation)

Entretien

Planifier des entretiens individuels et demander aux élèves s'ils aiment utiliser le français en classe ou ailleurs afin de déterminer quelle est leur attitude à l'égard de l'utilisation de la langue française pour la communication.

Autoévaluation

Élaborer un bref questionnaire, pour évaluer l'attitude des élèves à l'égard de l'utilisation du français. Il est aussi possible de s'en servir dans le cadre d'un entretien, d'un exercice écrit de réflexion ou d'une carte de sortie.

Nom: _____ ***Réponds aux énoncés suivants :***	***Oui/Non***
J'aime parler en français.	
J'aime écouter une histoire/un texte français(e).	
J'aime chanter en français.	
J'aime...	

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - Outils d'évaluation et d'autoévaluation

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le RAS* - Une sélection musique, livres, jeux et films pour enfants ;

  Liens selon le RAS - Une collection de ressources françaises, jeux nouvelles, activités de langage orales et écrites

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Résultats d'apprentissage

RAC 1.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'utiliser la langue française avec plaisir dans des situations quotidiennes.

RAS: Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

1.1.2 de participer activement en français aux activités en classe

Voir également les RAS 4.1.1 à 4.4.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Il est important de planifier une variété d'activités quotidiennes pour les apprenants d'une langue seconde, car la répétition et la constance du vocabulaire favorisent la compréhension et leur participation. L'enseignant devrait encourager les élèves de se référer régulièrement au mur de mots et utiliser des stratégies d'enseignement, y compris des techniques et des activités d'apprentissage coopératif, afin de faire participer activement tous les élèves.

- Poser une question ouverte ou présenter un problème. Demander à un élève et son partenaire de répondre oralement à tour de rôle à la question. Appliquée à toute la classe, cette stratégie permet à tous les élèves de répondre.
- Encourager les élèves à participer de façon active aux activités de la classe et à utiliser le vocabulaire et les structures qu'ils ont acquis dans le contexte de ces situations. Présenter et faire pratiquer les énoncés utiles dans les interventions quotidiennes en classe.
- La routine matinale peut comprendre les salutations, le calendrier, le partage de nouvelles, etc., qui favorisent le développement du vocabulaire associé à certains sujets. Encourager la récitation et des réponses en chœur, en plus de la répétition individuelle.
- Inviter d'autres élèves d'immersion à se jumeler pour diverses activités : lecture, échanges sur les livres, récitation de comptines, dramatisations avec des marionnettes, illustration de poèmes familiers, comptines et chansons, etc.
- Une stratégie d'apprentissage coopératif consiste à faire déplacer les élèves dans la classe au son d'un air de musique. Quand la musique s'arrête, ils doivent former une paire avec l'élève le plus près. Poser une question et laisser aux élèves le temps d'y réfléchir, avant qu'ils partagent leur réponse à leur partenaire. Cette stratégie peut être utilisée pour discuter d'une vaste gamme de concepts.
- Valoriser toute tentative de participer en français, tout en reconnaissant le rythme d'apprentissage personnel de chaque élève.

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Demander aux élèves de réfléchir aux activités qu'ils font en français et de faire une entrée de journal au sujet de certaines de ces activités. Ils pourront identifier et discuter certaines activités qu'ils font régulièrement en sciences ou en mathématiques, par exemple, « *Je peux compter jusqu'à 1000 en français.* » ou « *Je peux expliquer mon expérience en français*. »

Entretien
Dans le cadre d'un entretien individuel (ou carte de sortie), demander aux élèves ce qu'ils trouvent facile et ce qu'ils trouvent difficile par rapport à l'emploi du français en classe. Y a-t-il certains moments ou certaines matières qu'ils trouvent plus faciles ou difficiles en français?

Autoévaluation / journal
Les élèves peuvent faire un suivi quotidien ou hebdomadaire de leur utilisation du français. Organiser la tenue d'un registre pour les élèves et leur laisser le temps à la fin de la journée de réfléchir à leurs efforts pour parler français pendant la journée, et aux points à améliorer. Ils peuvent être invités aussi à consigner leurs observations dans un journal d'apprentissage.

Inviter les élèves à évaluer leur participation à l'égard d'une certaine activité en français. Faire compléter l'autoévaluation au cours d'un entretien individuel. Contrairement, attacher une copie d'une grille semblable (échelle 1 à 5) au coin de la table de chaque élève. À un moment propice de la journée, demander aux élèves d'arrêter leur travail et de s'autoévaluer.

Nom:	**Toujours**	**Souvent**	**Parfois**	**Pas encore**
Je parle français.				
Je partage mes idées en français avec Madame/Monsieur.				
Je partage mes idées en français avec la classe/mon groupe/mon partenaire.				
J'écoute quand Madame/ Monsieur parle français.				
J'écoute en français.				
Je joue en français.				
Je lis en français.				
J'écris en français.				
Je _____.				

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - IV Compliments pour toi et moi

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Résultats d'apprentissage

RAC 1.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'utiliser la langue française avec plaisir dans des situations quotidiennes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

1.1.3 de démontrer une volonté d'améliorer ses habiletés langagières

Voir également le RAS 1.4.2

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les activités favorisant l'enrichissement du vocabulaire sont particulièrement importantes en immersion française. En se servant de la littérature jeunesse et d'une variété de ressources imprimées et non imprimées (p. ex., enregistrements DVD, affiches, chansons, poèmes et art dramatique), l'enseignant pourra présenter aux élèves le vocabulaire français associé à des thèmes donnés.

- Faire un enseignement combinant des approches structurées et non structurées, par exemple, le remue-méninges, le mur de mots ou un vocabulaire mural consacré à divers sujets ou thèmes.
- Demander aux élèves d'établir une banque de mots ou un dictionnaire personnel dans lequel ils ajoutent les nouveaux mots et les nouvelles expressions qu'ils ont appris ou des mots ayant le même son; ils peuvent consulter ces banques au cours de diverses activités en classe.
- Encourager les élèves à partager leur liste de mots en ligne, avec leurs camarades de classe ou des élèves d'autres écoles.
- Mettre en évidence une structure ou une expression de la semaine et prévoir des activités de pratique guidée et interactive.
- Pour souligner des structures et des énoncés ciblés, prévoir la modélisation et la pratique en groupe-classe (toute la classe) ; plus tard, prévoir la pratique coopérative où les élèves ont à utiliser les énoncés ou à répondre en petit groupe et en dyade, avant de les utiliser individuellement. Prévoir beaucoup de pratique « sans risque » à l'aide de marionnettes, du mime et de l'art dramatique.
- Planifier des petits jeux oraux amusants pour faire pratiquer des énoncés et des propositions ciblés.
- Encourager les élèves à intégrer le vocabulaire et les structures qu'ils ont acquis à leur expression orale quotidienne. Planifier des séances de pratique pour que les élèves répètent et pratiquent la structure ciblée avant d'avoir à l'utiliser dans d'autres situations.
- Créer un climat positif qui encourage les élèves à prendre des risques. Rendre les activités langagières amusantes et interactives et l'apprentissage et la répétition divertissants. Y intégrer les actions et gestes, le mouvement, la chanson, les appuis visuels, les arts dramatiques, et le jeu.
- Reconnaître tous les efforts des élèves d'écouter et de parler français dans diverses situations. Valoriser des efforts des élèves timides et de ceux qui se montrent plus ou moins réticents. Planifier des interventions pertinentes pour favoriser le développement de leurs compétences orales.

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves et noter leur enthousiasme à apprendre et à utiliser du nouveau vocabulaire et les nouvelles structures linguistiques du français. Acceptent-ils les corrections et les suggestions? Comment réagissent-ils quand une situation exige des connaissances linguistiques plus étendues qu'à l'accoutumée? Noter dans quelle mesure ils :

- répètent et utilisent des mots, des locutions et des phrases en français dans une situation collective ;
- répètent et utilisent des mots, des locutions et des phrases en français dans une situation individuelle ;
- essaient d'utiliser des mots et expressions français dans leurs locutions ;
- prennent des risques langagiers dans leurs tentatives de parler français ;
- montrent la volonté de répéter et d'utiliser des locutions en français ;
- suivent des modèles linguistiques présentés.

Performance
Proposer un jeu ou une activité interactive qui exige l'emploi de certaines phrases ou structures en français. Noter le niveau de participation des élèves et leur aptitude à employer les expressions ciblées.

En mathématiques, jouer au *Jeu de boucle*. Préparer un ensemble de cartes avec des phrases mathématiques (voir ci-dessous). Il faut faire assez de cartes pour que chaque élève ait au moins une carte et s'assurer que chaque phrase numérique a une équation correspondante. Distribuer toutes les cartes. Choisir un élève qui lit sa carte, « *Ma phrase mathématique est 6+8=14. Qui a l'équation correspondante?* » La personne qui possède la carte avec l'équation correspondante répond « *J'ai l'équation correspondante 14-8=6. Je cherche la personne avec l'équation correspondante pour 11-4=7.*» Ce jeu se fait aussi en petits groupes et les questions et réponses peuvent être différenciées pour pratiquer des structures différentes et pour répondre aux besoins des élèves. L'enseignant peut demander aux élèves de créer les cartes pour une unité de travail de sciences ou de sciences humaines.

5 + 7 = 12 13 - 6 = 7	6 + 7 = 13 15 - 7 = 8	3 x 4 = 12 10 ÷ 2 = 5	2 x 5 = 10 9 ÷ 3 = 3
12 - 5 = 7 3 + 8 = 11	11 - 3 = 8 7 + 8 = 15	12 ÷ 4 = 3 5 x 3 = 15	15 ÷ 5 = 3 3 x 3 = 9

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - II Ressources audio et audio-visuelles

Annexe A - V Outils d'évaluation et d'autoévaluation

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - X Développement de la communication orale
- *Liens selon le RAS* - Stratégies d'apprentissage pour des murs de mots

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Résultats d'apprentissage

RAC 1.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à utiliser divers textes d'expression française.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

1.2.1 de démontrer un intérêt pour une grande variété de textes en français

Voir également le RAS 7.1.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Dans ce document, le mot ***texte*** décrit tout événement langagier, qu'il soit oral, écrit ou visuel. En ce sens, une conversation, un échange, une histoire, des consignes, une affiche, un vidéo-clip, un site Web et une émission de télévision sont tous des exemples de textes. Ce concept étendu du texte tient compte de la gamme de textes oraux, écrits ou visuels que les élèves doivent explorer. Il faut s'assurer que les élèves ont accès à une variété de documents qui reflètent leurs besoins et sont adaptés à leurs intérêts et à leur niveau.

- Établir une routine quotidienne qui favorise l'exploration de textes français, par exemple :
  - jouer souvent la musique française dans la classe ;
  - afficher des tableaux ou affiches des artistes francophones ;
  - demander aux élèves d'identifier leur livre (chanson, poème, film, peinture) français préféré et d'en parler aux autres ;
  - recommander l'écoute de la radio ou de la télévision française comme activité à la maison.
- Planifier des expériences authentiques en recourant fréquemment aux livres de la littérature jeunesse, aux enregistrements de chansons, de comptines, d'émissions de télévision ou de courts métrages (films)pour enfants ainsi qu'aux visiteurs qui parlent français.
- Prévoir des activités où les élèves doivent choisir eux-mêmes les documents à visionner, à écouter ou à lire pour une variété d'intentions - le plaisir, la recherche de renseignements précis, la démarche à suivre, etc.
- Partager divers textes avec la classe et inspirer l'intérêt des élèves, en lisant le résumé sur la quatrième de couverture (couverture arrière).
- Encourager les élèves à partager leurs réactions à divers textes (CD, DVD ou albums) et à faire des recommandations à leurs camarades. Ils peuvent indiquer ce qu'ils ont aimé ou pas aimé dans un certain texte, en donnant quelques raisons. Établir un palmarès des dix textes préférés de la classe, où chaque élève vote pour ses ouvrages préférés.
- Présenter aux élèves divers auteurs et illustrateurs francophones, pour qu'ils se familiarisent avec leur style et les thèmes qu'ils traitent. Les œuvres d'auteurs et d'illustrateurs comme Dominique Demers, Danielle Simard, Gilles Tibo, Marie-Louise Gay, Roch Carrier, Christiane Duchesne, Henriette Major et Alain Bergeron devraient se trouver à la bibliothèque de l'école ou de la classe.
- Encourager les élèves à noter si un texte est une traduction ou une version originale française, de même que le nom du traducteur, afin qu'ils se familiarisent avec le travail des auteurs ainsi que celui des traducteurs et qu'ils comprennent la différence entre les deux.
- Organiser une chasse au trésor où les élèves doivent trouver et classifier les noms des auteurs, illustrateurs, poètes, artistes, chanteurs (tous des artistes) dans la classe. Demander: « *As-tu vu un livre par _____?* » ou « *Y a-t-il d'autres auteurs, chanteurs, artistes que tu aimerais voir dans la classe?* »

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Liste de vérification
Observer le comportement des élèves pendant l'écoute et le visionnement de textes ou pendant la lecture silencieuse ou indépendante. Prennent-ils plaisir à explorer divers textes, y compris des chansons, tableaux ou affiches ? Choisissent-ils des textes en français à la bibliothèque de l'école ? Utiliser une liste de vérification comme la grille 2 de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture* afin d'apprécier l'intérêt des élèves pour divers textes.

Noter de quelle manière les élèves réagissent et participent à des activités langagières et culturelles en français.

Attitudes : Exploration d'une variété de textes *Nom de l'élève :*	***Date***	***Commentaires***
Participe activement pendant l'exporation de textes oraux, écrit et visuels		
Participe activement pendant la lecture partagée		
Lit des livres pendant les périodes non structurées		
Réagit aux textes écoutés, lus ou visionnés		
Parle de ses textes préférés (chansons, histoires, etc.)		
Veut partager ses propres textes		

(Voir Annexe A - Outils d'évaluation et d'autoévaluation)

Performance
Inviter les élèves à partager en dyades ou en petits groupes les textes qu'ils ont vus, lus ou écoutés. Encourager le partage de ce qu'ils ont aimé ou n'ont pas aimé.

Demander aux élèves de faire un collage de leurs chansons, chanteurs, poèmes ou auteurs français préférés. Ils peuvent se servir d'une tablette pour faire un collage. L'enseignant peut facilement voir ce qui intéresse les élèves.

Entretien
Dans le cadre d'un entretien individuel, demander aux élèves de parler de leurs textes préférés vus en classe (chansons, comptines, albums, film enregistré, DVD, etc.).

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - II Ressources audio et audio-visuelles

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - IX Auteurs et littérature jeunesse
- *Liens selon le RAS* - Sites Web avec de la littérature jeunesse

Ressource autorisée

Trousse d'appréciation de rendement en lecture M à 3 (2013) : Document d'appui

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Résultats d'apprentissage	Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions
RAC 1.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'expliquer la contribution de personnes francophones à différents domaines de l'activité humaine.	En 3e année, les élèves devraient comprendre que les gens parlent une variété de langues premières et que certaines personnes choissent d'apprendre une deuxième langue. L'enseignant devrait utiliser les termes *anglophone*, *francophone* et *francophonie* dans la classe et encourager les élèves à s'en servir correctement. Un **francophone** est une personne dont la première langue est le français et qui parle encore le français. La **francophonie** comprend l'ensemble des peuples francophones.
RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :	Il n'est pas nécessaire que les élèves comprennent les nuances des termes suivants, mais il est important que l'enseignant les utilise d'une façon précise et constante lors de discussions en classe :
1.3.1 de comprendre les notions de francophone et de francophonie	*Francophonie* (majuscule) - l'ensemble des gouvernments ou pays qui utilise le français dans leur travail *francophile* - une personne qui aime la France, les français et les francophones *culture française* - la culture de la France *cultures francophones* - les cultures de la francophonie (p ex., les cultures francophones du Canada, de la région de l'Atlantique, de Terre-Neuve-et-Labrador)
	• Créer des occasions où les élèves doivent avoir la possibilité d'interagir avec des francophones à l'école ou à l'extérieur dans le cadre de sorties scolaires. Il existe une présence francophone importante dans certaines régions de Terre-Neuve-et-Labrador. Par contre, dans certaines régions de la province on peut avoir de la difficulté à trouver des francophones à inviter dans la classe. • Demander aux élèves de se référer à la carte du monde, à l'atlas et au globe terrestre afin d'identifier des lieux où se trouvent des francophones et d'expliquer que l'ensemble de ces peuples représente la francophonie. • Demander aux élèves de consulter la carte de Terre-Neuve-et-Labrador afin d'identifier des lieux où se trouvent les francophones de la province (p. ex., Bay d'Espoir, Port aux Basques, Conque). • Afin de donner aux élèves des expériences d'apprentissage variées et de les mettre en contact avec des locuteurs natifs, intégrer aux activités d'apprentissage des ressources comme des DVDs, des cassettes et des émissions de télévision et de radio et des sites Web. Les associations francophones locales sont de précieuses ressources qui offrent une gamme de services. • Organiser les correspondants par courriel ou cybercopains qui sont également une excellente façon de permettre aux élèves de communiquer avec de jeunes francophones.

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Demander aux élèves de situer certains noms de communautés francophones sur une carte de Terre-Neuve-et-Labrador. Les demander de représenter leur travail en peinture, collage ou en montant un film à l'aide d'une tablette.

Après avoir recherché les connections françaises de notre province, proposer aux élèves de représenter ce qu'ils ont appris en se servant d'une tablette qui les permet de faire une histoire avec des images et la musique.

Inviter les élèves à trouver des régions francophones à proximité de Terre-Neuve-et-Labrador telles que les régions acadiennes des provinces maritimes du Canada, Saint-Pierre et Miquelon, Québec. Présenter les drapeaux de ces endroits (durant la semaine de la francophonie).

Inviter les élèves à explorer la carte de chacune des provinces de l'Atlantique. Identifer les régions francophones et les communautés qui portent un nom français.

Demander aux élèves de trouver des pays ou des régions francophones sur une carte du monde.

Demander aux élèves de trouver des prénoms et noms de famille français (André, Aucoin) à Terre-Neuve-et-Labrador. Sont-ils capables d'expliquer que les explorateurs venaient de pays différents et que plusieurs cultures ont contribué à créer l'identité de Terre-Neuve-et-Labrador?

Mener les élèves à discuter les termes *français* et *francophone*. Explorer la différence entre ces termes en donnant des exemples pertinents aux élèves.

Demander aux élèves de souligner certains gens francophones connus dans la province ou dans la région. Discuter de leurs contributions à la communauté.

En sciences humaines, demander aux élèves de créer une brochure touristique qui incite le monde à visiter une communauté francophone. Ils doivent inclure des faits intéressants, des points d'intérêt, des célébrations et l'histoire de la région ou de la communauté.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - I Quelques drapeaux et populations francophones

Annexe A - III Fêtes et recettes du Canada français (Acadie et Québec)

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - IV Cultures francophones
- *Liens selon le RAS* - Sites Web de la francophonie

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Résultats d'apprentissage

RAC 1.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'expliquer la contribution de personnes francophones à différents domaines de l'activité humaine.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

1.3.2 d'expliquer la contribution de différentes personnes francophones (à la littérature, à la culture, aux sports, aux inventions, etc.)

Voir également le RAS 2.4.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Il est important que les élèves de la 3e année participent à des activités et des expériences qui leur permettent de mieux connaître les contributions des francophones de la province et du pays. C'est en lisant, en écoutant, en discutant, en explorant et en faisant de la recherche que les élèves pourront expliquer la contribution de différentes personnes francophones à différents domaines de l'activité humaine.

- Introduire les élèves au journal francophone de la province, *Le Gaboteur,* qui comprend une section jeunesse et qui est une bonne source d'information sur la communauté francophone. Un abonnement de classe ou d'école permettrait aux élèves d'échanger avec leurs camarades sur des articles qui les intéressent.
- Donner aux élèves des renseignements sur des francophones et leurs compétences dans le cadre de leurs expériences en classe, de leurs lectures et de leurs recherches. Voici quelques exemples :
  - Émile Benoit (conteur et musicien)
  - Rufus Guinchard (violoniste)
  - Marc Garneau (astronaute)
  - Céline Dion (chanteuse)
  - Jean Chrétien (politicien)
  - Julie Payette (astronaute)
  - David Pelletier (patineur artistique)
  - Sylvie Fréchette (nageuse de natation synchronisée)
  - Cirque du Soleil,
  - Jacquot (chanteur)
  - Blou (groupe musical acadien)
  - Joseph Bombardier (inventeur)
  - Maurice « Rocket » Richard (joueur de hockey)
  - Charles et François Hamelin (patinage de vitesse).

  (Voir Annexe A - personnages francophones et le portail des francophones de Terre-Neuve-et-Labrador)
- Explorer la bibliothèque de classe ainsi que la collection de CDs et d'enregistrements. Identifier les auteurs, les illustrateurs, les musiciens et les chanteurs francophones.
- Discuter ensemble de l'importance de la pêche d'autrefois à l'établissement de communautés francophones dans la région. Souligner les communautés de pêche de la côte ouest et de la côte nord de la province (lien avec les sciences humaines).

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Demander aux élèves de travailler en paires ou en petits groupes et d'effectuer une recherche sur la contribution de musiciens, d'écrivains, d'illustrateurs, de personnalités politiques, de scientifiques et d'athlètes francophones, et de présenter les résultats de leur recherche (présentation orale, écrite, visuelle, multimédia, etc.).

Inviter les élèves à organiser des présentations pour une autre classe. Les élèves, en paires, créent une présentation simple sur la contribution ou les réalisations de Canadiens d'origine francophone bien connus.

Proposer aux élèves d'écrire un court article (au *Gaboteur*) au sujet d'un artiste ou d'une vedette franco-canadien.

Activité papier-crayon
Après une discussion de classe et des recherches sur le sujet, inviter les élèves à créer un texte (oral, écrit, visuel ou multimédia) pour expliquer la contribution de Canadiens d'expression française comme Émile Benoît ou Julie Payette.

Demander aux élèves de préparer une affiche d'un livre lu, écrit par un auteur francophone pour encourager les autres à lire ce livre et expliquer pourquoi on l'a aimé.

En explorant l'existence de communautés de la province qui portent un nom français, inviter les élèves à déterminer s'il s'agit de communautés urbaines ou rurales, de communautés sur la côte ou à l'intérieur. Faire le lien avec les activités de pêche et l'exploration d'autrefois. (Lien avec les sciences humaines)

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - VII Personnages francophones

Annexe A - VI Calendrier des célébrations et journées spéciales

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - I Associations et services francophones, VI Sites des médias francophones

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Résultats d'apprentissage

RAC 1.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'expliquer la contribution de personnes francophones à différents domaines de l'activité humaine.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

1.3.3 d'explorer des événements culturels spéciaux de la francophonie

Voir également le RAS 2.1.4

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

La culture fait partie intégrante de l'enseignement de la langue seconde. Des activités adaptées aux intérêts des élèves et à leur niveau de développement doivent être intégrées au programme. Ce résultat est lié au RAS 2.1.4. Profiter des occasions quotidiennes pour familiariser les élèves avec les cultures francophones. Faire connaître aux élèves des chansons traditionnelles, des danses, des comptines, des jeux, des histoires, des livres de la littérature jeunesse et des recettes. Quelques suggestions d'activités (Voir Annexe A - Calendrier de célébrations et journées spéciales) :

Événement culturel	Date	Détails
La Saint-Jean-Baptiste	24 juin	Préparer un pouding au pain; jouer à des jeux comme *La course à la valise* et *Le pendu.*
Le sirop d'érable / Le temps des sucres		Faire une tarte au sirop d'érable ou de la tire d'érable; lire des histoires portant sur la récolte du sirop d'érable. Visiter des sites Web qui présentent des photos de cabanes à sucre et décrire le procédé de fabrication des produits de l'érable.
Carnaval de Québec	fin jan, début fév	Faire une soupe aux pois, une tourtière ou de la tire. Chanter des chansons traditionnelles du Carnaval (voir la liste sur le site Web); découvrir le drapeau du Québec et situer la province sur une carte. Voir des activités suggérées sur le site Web chaque année. Parler de Bonhomme Carnaval, de la ceinture fléchée qui représente les bûcherons, du cor (qui résonne dans les rues pendant tout le carnaval) et de diverses activités comme la course de canots, les châteaux de glace et les sculptures en glace et en neige, la glissade et le patin.
Mardi gras	début du carême	Faire des crêpes. Discuter du fait qu'elles étaient préparées traditionnellement pour achever les réserves d'ingrédients et savourer un dernier dessert avant le mercredi des Cendres.

- Discuter avec les élèves d'autres particularités culturelles quand l'occasion se présente pendant l'année. Utiliser des livres de la littérature jeunesse pour sensibiliser les élèves au fait que dans certaines communautés francophones les élèves s'adressent à leur enseignant par leur prénom ou en disant *madame, mademoiselle* ou *monsieur* suivi du prénom. De plus, le système de 24 heures est utilisé au Québec et dans d'autres communautés francophones au pays et à l'étranger.
- Expliquer aux élèves d'autres différences linguistiques et culturelles, comme la place du signe de dollar, l'utilisation de la virgule dans la numérotation décimale et les différences dans les conventions orthographiques (comme l'utilisation des majuscules dans les titres) entre l'anglais et le français. Leur demander de trouver des exemples de ces différences culturelles dans les ressources de la classe, les manuels et les livres de la littérature jeunesse.

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer la participation des élèves aux activités du Carnaval en classe. Noter leur niveau d'intérêt et d'engagement.

Performance
En dyades, les élèves créent une présentation simple écrite ou à l'aide d'une tablette, ou une scène maquette sur un événement culturel. En utilisant un aspect du Carnaval, du Mardi gras ou de la Saint-Jean-Baptiste, par exemple, ils peuvent se servir d'une chanson, d'une affiche ou d'un dessin. Ils présentent aux élèves de la classe invitée. Noter les descriptions que les élèves font du concept choisi. Sont-ils capables d'expliquer cet aspect du Carnaval, du Mardi gras ou de la Saint-Jean-Baptiste à leur auditoire?

Demander aux élèves d'écrire ou de dessiner dans leur journal de bord ce qu'ils ont appris à propos d'un événement culturel comme le Carnaval de Québec, le temps des sucres ou le Mardi gras.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - I Quelques drapeaux et populations francophones

Annexe A -III Fêtes et recettes du Canada français (Acadie et Québec)

Annexe A -VI Calendrier de célébrations et journées spéciales

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le RAS* - Sites Web avec des événements culturels spéciaux de la francophonie
- *Liens selon le volet* - II Fête et recettes francophones

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Résultats d'apprentissage

RAC 1.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de démontrer une fierté de l'unicité de sa personne et de ses accomplissements en français.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

1.4.1 de démontrer une conscience de son unicité

Voir également le RAS 2.4.1

Si un enfant est encouragé, il aura confiance en lui. Si un enfant est louangé, il apprendra à apprécier. Si un enfant vit dans une atmosphère positive, il apprendra à se valoriser. Si un enfant est accepté et vit dans une atmosphère d'amitié, il apprendra à trouver l'amour de lui.
(Anonyme)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En 3e année, les élèves peuvent employer un vaste vocabulaire français pour parler de leurs différences individuelles. L'élève continue à explorer la notion qu'il est spécial et unique. Les élèves doivent avoir des occasions de continuer à se découvrir et à utiliser dans leur expression orale le vocabulaire associé à cette réalité. Ce thème est traité en plus grand détail dans le programme de Santé 2e année.

- Proposer une activité comme *Trouve quelqu'un qui* ... Après l'activité, discuter de l'unicité de chaque personne et mettre l'accent sur le fait que chaque personne possède des talents différents et a vécu des expériences différentes.
- Prendre une photo des élèves de la classe et puis mener une discussion sur les similarités et les différences entre les élèves. Mettre l'accent sur les caractéristiques positives.
- Les élèves apprennent différemment et ils ont donc des styles d'apprentissage différents. Proposer une activité qui permettra de trouver les styles d'apprentissage des élèves ou les intelligences multiples, en utilisant, par exemple, la *grille 9* de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture.*

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer la participation des élèves à l'activité *Trouve quelqu'un qui.* Respectent-ils les intérêts et les talents des autres?

Entretien
Dans le cadre d'un entretien individuel, discuter avec l'élève de ce qui le rend unique, de ce qu'il a de spécial. *Pourquoi est-ce que tu es spécial(e)*? Noter si l'élève est capable de se décrire lui-même en termes simples, en utilisant le français. Noter aussi s'il peut décrire des choses qu'il aime et identifier un camarade qui aime les mêmes choses ou des choses différentes.

Performance
Demander aux élèves d'écrire deux ou trois caractéristiques/traits/intérêts personnels sur une feuille ou une carte. Piger une carte et lire les caractéristiques, une à la fois, à la classe. Demander à l'élève qui réussit à identifier la personne d'expliquer comment il l'a su.

Demander aux élèves de faire une liste de trois activités/intérêts/caractéristiques, deux vrai et une fausse. Regrouper les élèves en dyades et les inviter à demander à son partenaire de lire ses caractéristiques et d'identifier celle qui est fausse.

Lors de la lecture de titres de littérature jeunesse, discuter de ce qui rend le personnage principal unique. Quels sont ses talents, caractéristiques spéciales? Ses goûts et ses intérêts? Inviter les élèves à illustrer une façon dont ce personnage est unique.

Demander aux élèves de créer un collage qui les représente. Ce collage peut comporter des dessins, des photos ou des images tirées de revues et de journaux qui illustrent leurs passe-temps préférés. Demander aux élèves de présenter leur collage à la classe.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources autorisées

Trousse d'appréciation de rendement en lecture M à 3 (2013) : Document d'appui

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Résultats d'apprentissage

RAC 1.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de démontrer une fierté de l'unicité de sa personne et de ses accomplissements en français.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

1.4.2 de partager ses connaissances de la langue française et des cultures francophones dans des situations variées

Voir également les RAS 1.3.3 et 2.4.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En plus de participer à une variété d'activités culturelles, les élèves de 3e année doivent être en mesure de réfléchir à certaines activités culturelles auxquelles ils ont participé et de les partager par l'entremise de leurs dessins, de leurs peintures ou de leurs commentaires. Par exemple, les élèves peuvent raconter, dessiner ou peindre leur expérience du Carnaval en classe ou expliquer un jeu de doigts traditionnel.

- Offrir aux élèves des occasions de découvrir une variété d'activités culturelles (p. ex., *le Carnaval de Québec* et *la Saint-Jean Baptiste).* Les encourager à expliquer des activités, à chanter les chansons et à analyser des dessins, des peintures ou des images associées aux activités. Demander aux élèves de partager leurs connaissances au moyen de présentations, d'expositions, ou d'articles publiés dans le site Web de la classe.
- Réciter ou chanter des comptines et des chansons connues du folklore traditionnel français. Mener les élèves à enseigner ces chansons aux élèves d'une autre classe.
- Encourager les élèves à chanter *O Canada* en français et à interpréter la version bilingue de l'hymne national lors de manifestations publiques comme des assemblées ou des concerts.
- Intégrer l'hymne national à l'étude plus poussée d'un thème sur les sports comme le hockey sur glace, et son importance dans la culture canadienne, en particulier au Canada français.
- Faire chanter, réciter ou dramatiser des chansons ou des comptines françaises connues. Explorer des jeux de doigts en français ou des danses du folklore français.
- Lors de spectacles ou d'assemblés scolaires, surtout pour marquer une fête ou journée spéciale (p. ex., le Jour d'Action de grâces, Noël), inviter les élèves à y participer en français.
- Donner aux élèves l'occasion de vivre diverses d'expériences culturelles, dont la f*ête de la Chandeleur* et la *fête des Acadiens*. Dans la mesure du possible, permettre aux élèves d'inviter des personnes des autres classes, y compris les classes de français intensif ou français de base, à participer aux activités culturelles (p. ex., des chansons, des histoires, des poèmes, des jeux).

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Demander aux élèves de travailler en dyades ou en petits groupes à la préparation d'une brève présentation sur un thème culturel et destiné à une autre classe d'immersion française. Encourager les élèves à inclure certains éléments visuels et concrets dans leur présentation.

Observation
Noter la participation des élèves à la discussion sur l'importance d'apprendre le français.

Activité papier-crayon
Demander aux élèves d'écrire une carte postale comme s'ils visitaient Québec, Saint-Pierre et Miquelon ou toute autre communauté francophone. Leur demander de décrire ce qu'ils y font, ce qu'ils y voient et entendent. Comment se sentent-ils?

Demander aux élèves d'imaginer qu'ils vivent une communauté francophone et d'écrire une carte postale à une amie d'une autre communauté francophone pour décrire une forme de relief de Terre-Neuve-et-Labrador et de la dessiner.

Portfolio
Les échantillons de travaux des élèves peuvent illustrer leur expérience des activités culturelles en français explorées au cours de l'année. Les illustrations d'activités culturelles sont une bonne façon de déterminer si les élèves ont compris l'activité, si leur attitude face à cette expérience est positive et s'ils consentent à partager cette expérience avec les autres en présentant ou en affichant leur illustration.

Entretien
Dans le cadre d'un entretien individuel, inviter l'élève à expliquer quelques-unes des activités culturelles auxquelles il a assisté.

Demander à l'élève d'expliquer pourquoi les fêtes culturelles présentées en classe sont importantes. Est-il capable d'établir un lien avec les fêtes culturelles de sa propre communauté ?

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - I Quelques drapeaux et populations francophones

Annexe A - III Fêtes et recettes du Canada français (Acadie et Québec)

Annexe A - VI Calendrier de célébrations et journées spéciales

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le RAS* - Sites Web avec des événements culturels spéciaux de la francophonie
- *Liens selon le volet* - II Fêtes et recettes francophones

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Résultats d'apprentissage

RAC 1.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de démontrer une fierté de l'unicité de sa personne et de ses accomplissements en français.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

1.4.3 de démontrer la fierté de son bilinguisme en discutant de ses accomplissements en français

Voir également le RAS 1.4.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Mise en garde : Il faut traiter ce thème avec délicatesse. Le but de ce résultat d'apprentissage n'est pas d'encourager l'élitisme ni le désaccord avec d'autres élèves. Les talents linguistiques devraient faire partie des discussions au sujet de l'unicité de chacun (RAS 1.4.1) et des talents dans d'autres domaines tels que la musique ou les sports. Souligner le fait que tout le monde est unique et tout talent devrait être reconnu et valorisé.

Au cours de l'année, profiter de situations qui se présentent pour discuter de la notion du bilinguisme et pour mentionner certains avantages qui en découlent. Utiliser la modélisation, la pratique guidée et interactive, les remue-méninges et d'autres techniques pour développer le vocabulaire et les structures linguistiques nécessaires aux discussions.

- Discuter du fait que beaucoup de gens sont bilingues et faire identifier des gens bilingues connus. Aborder la notion de divers types de bilinguisme et le fait que beaucoup de gens parlent une langue autre que le français ou l'anglais. Connaissent-ils des gens bilingues qui ne parlent ni le français ni l'anglais ? Connaissent-ils des gens multilingues ?
- Favoriser chez les élèves une attitude positive envers le fait d'être bilingue. Inviter les élèves à identifier des raisons pour lesquelles il est important pour eux de parler français. Connaissent-ils des personnes dans la communauté et ailleurs qui parlent français ou une langue autre que l'anglais ? Discuter des avantages être bilingue.
- Faire venir en classe des membres de la communauté locale qui sont en mesure de parler aux élèves de l'importance de parler une deuxième langue. Essayer de trouver les différentes langues que parlent les invités et discuter des nombreux avantages de parler plus d'une langue. Y a-t-il des emplois dans la communauté qui sont occupés par des personnes bilingues? Quels services sont offerts dans d'autres langues ?
- Mener une discussion sur ce que les élèves sont capables de faire en anglais, en français et dans les deux langues. Développer une conscience de ce que cela veut dire d'être bilingue.

RAG 1 : L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Demander aux élèves de se mettre en dyades ou en petits groupes pour mener une entrevue auprès d'une personne de la communauté sur l'utilisation du français au travail. Noter le niveau de responsabilité assumée par les élèves pour mener l'entrevue et faire rapport des résultats.

Après une discussion sur le bilinguisme et sur les raisons qui motivent l'apprentissage d'une deuxième langue, demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils aiment dans l'apprentissage du français en donnant une raison.

Demander aux élèves de préparer un nuage de mots qui représente l'importance ou les bénéfices d'une deuxième langue.

Journal de bord
Après une entrevue avec une personne de la communauté sur l'importance d'apprendre le français (activité décrite dans la colonne 2 et 3), demander aux élèves de réfléchir à l'importance d'apprendre le français et de consigner leurs réflexions dans leur journal. Qu'ont-ils appris de leurs entrevues?

Demander aux élèves de compléter une de ces phrases :
- Une activité que j'aime faire en français c'est de...
- À mon avis, être bilingue veut dire de...
- Il est important d'apprendre à parler français parce que...

Entretien
Dans le cadre d'un entretien, demander à l'élève de nommer une activité qu'il aime faire en français, d'expliquer ce que cela veut dire d'être bilingue ou de citer une raison pour laquelle il est important pour lui d'apprendre à parler français.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - IV Compliments pour toi et moi

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - IV Cultures francophones

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Résultats d'apprentissage

RAC 2.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à connaître et à s'informer sur diverses cultures.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

2.1.1 de démontrer son aptitude à respecter les différences individuelles, familiales et culturelles

Voir également les RAS 1.4.1, 2.3.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les différences individuelles doivent être abordées dans le contexte de l'unicité de chaque personne. Il est important d'explorer la notion de respect pour les différences individuelles.

- À partir d'images et d'illustrations d'albums jeunesse, mener une discussion sur les différences individuelles et l'importance d'accepter et de respecter les différences. Aborder la notion de comportement respectueux et expliquer que les gestes, les actions et les paroles peuvent blesser.
- Utiliser la littérature jeunesse pour fournir un contexte authentique pour l'exploration de différences individuelles et pour faire des liens avec ses expériences antérieures.
- Discuter régulièrement des règles de collaboration, des règles du travail en groupe et l'importance de montrer du respect pour les autres élèves. Explorer le langage respectueux et encourager les élèves à utiliser des expressions telles que « *Puis-je avoir le crayon rouge ?* ». Faire pratiquer ces expressions de politesse et des comportements associés à diverses situations qui montrent un respect pour les différences.
- En décembre, la chanson *Nez rouge* peut être utilisée pour aborder le fait que chaque personne a des qualités uniques et que ces qualités doivent être acceptées et reconnues.
- Inviter une personne âgée en classe pour parler d'un aspect de sa jeunesse ou de son enfance. Après l'entrevue, les élèves remplissent un diagramme de Venn ou un tableau comparaison-contraste pour comparer l'expérience de la personne âgée de cet événement avec l'expérience de l'élève. Ensuite, les élèves expliquent les résultats à leurs camarades de classe.

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Noter les interventions des élèves pendant les discussions sur les livres de la littérature jeunesse qui ont été choisis. Sont-ils capables de contribuer de façon appropriée à la discussion ? Leur contribution, montre-t-elle une bonne compréhension de ce que c'est de montrer du respect ?

En observant les interactions en classe au cours de l'année, déterminer si les élèves témoignent de respect envers leurs camarades. Montrent-ils du respect pour les différences individuelles ?

Performance
Demander aux élèves de faire un dessin qui montre leur compréhension de la présentation du conférencier.

Demander aux élèves de mener une entrevue avec une personne âgée, qui peut être un voisin ou l'un de leurs grands-parents. Les élèves peuvent discuter avec eux de la façon dont ils célébraient un événement particulier quand ils étaient jeunes, et parler notamment de la nourriture traditionnelle, des vêtements et des activités.

Inviter les élèves à préparer un court vidéo (en servant de l'application iMovie) représentant ses camarades qui utilisent les « expressions de politesse » apprises à l'école ainsi que dans la communauté.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - IV Compliments pour toi et moi

Annexe H - III Ressources pédagogiques suggérées, IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources suggérées

Bien s'entendre pour apprendre (Chenelière)

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Résultats d'apprentissage	Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions
RAC 2.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à connaître et à s'informer sur diverses cultures. **RAS :** Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable : **2.1.2** de démontrer une conscience de diverses cultures	Présenter le terme ***culture*** et explorer avec les élèves la notion de différentes cultures. Commencer avec la communauté locale et discuter de la présence de gens de diverses cultures. Plus tard, discuter de la présence de gens de diverses cultures dans la région, la province et ailleurs au Canada. Par le biais d'une variété d'activités soulignant divers éléments culturels, mener les élèves à démontrer une sensibilisation aux différentes cultures. • Utiliser la littérature jeunesse pour explorer la réalité de diverses cultures et pour aborder l'idée de ce que c'est qu'une culture. • Discuter et explorer divers éléments de la culture (p. ex., langue, musique, fêtes et traditions, vêtements, croyances). Trouver des images, des sites Internet, des livres, des albums, des films et des enregistrements qui servent à illustrer ces éléments culturels. Avec l'aide du tableau blanc interactif, montrer des livres ou albums écrits dans une langue autre que l'anglais ou le français. • Souligner les noms de gens de différentes cultures qui font partie du vécu des élèves, tels qu'auteurs, illustrateurs/artistes, musiciens, acteurs, danseurs, etc. • Présenter des histoires de différentes cultures, par exemple *Contes et légendes du monde entier* (Héritage / Usborne). Sensibiliser les élèves à la présence dans la bibliothèque de la classe ou de l'école de livres dont la version originale était écrite en une autre langue que le français ou l'anglais et qui ont été traduits. Les œuvres d'auteurs tels que Leo Lionni (Pays-Bas/Italie/États-Unis), Marcus Pfister (Suisse) ou Hans de Beer (Pays-Bas) serviront à illustrer cette idée. • En utilisant une variété de textes authentiques (imprimés, audio, audio-visuels et technologiques, parmi d'autres), présenter divers éléments des cultures franco-terre-neuvienne, canadienne-française, acadienne ou autres. Souligner le fait que certaines différences entre les gens sont liées à leur culture, à leur langue, ou à leur communauté. • ***Le pain nous réunit :*** au mois de mars (le mois de la nutrition), explorer les aliments de diverses cultures. Ainsi, le pain est un aliment de base de nombreuses cultures et il en existe une grande variété, dont le pain de blé entier, la baguette, les tortillas, le pain pita, le pain nan, le pain plat, les crêpes, les galettes, les pancakes, les toutons. Effectuer un sondage afin de savoir quel type de pain les élèves mangent chez eux (lien avec les mathématiques). Apporter des échantillons de la maison. Si possible, visiter une boulangerie où les élèves pourront voir la préparation de divers types de pain. • L'étude de divers pains et de différentes cultures peut mener à une discussion sur le sirop d'érable, le temps des sucres et le Mardi gras. Voir aussi le RAS 1.3.3.

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

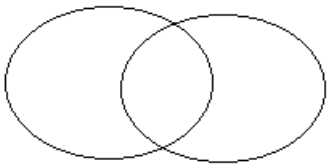
Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves au cours de discussion sur différentes cultures. Sont-ils ouverts à l'idée d'en apprendre davantage sur d'autres cultures ? Écoutent-ils les autres élèves avec respect ? Montrent-ils du respect pour les différences culturelles?

Performance
Inviter les élèves à partager plusieurs façons dont des cultures diffèrent les unes des autres. Proposer divers moyens de communication : dessins, productions orales, productions écrites simples, etc.

Demander aux élèves de comparer un élément (p. ex., la musique dans leur culture au même élément dans une autre culture. Proposer l'utilisation d'une représentation graphique simple connue telle que le diagramme de Venn ou le tableau comparaison-contraste de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture*. Modéliser la procédure en prenant comme exemple une différence simple. Encourager l'emploi de dessins et d'écrits pour représenter les différences et les similarités.

Élément: _____



Ma culture La culture _____

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - I Quelques drapeaux et populations francophones

Annexe A -III Fêtes et recettes du Canada français (Acadie et Québec)

Annexe A -VI Calendrier de célébrations et journées spéciales

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources autorisées

Beaucoup d'amis, un monde,
Enseignement religieux
- Martin Luther King
- Wangari Maathai
- Elizabeth Penashue
- Ruby Bridges

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Résultats d'apprentissage	Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions
RAC 2.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à connaître et à s'informer sur diverses cultures. **RAS :** Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable : **2.1.3** de démontrer sa compréhension du fait que chaque culture a sa façon de célébrer Voir également les RAS 2.1.2, 2.3.1	Donner aux élèves des occasions de découvrir que des communautés, des pays, des groupes religieux, des groupes culturels et autres ont tous leurs propres façons de célébrer et que ceux-ci sont tous spéciaux. Explorer le vocabulaire et les structures en lien avec ce thème et fournir aux élèves pleines d'occasions de les utiliser. Par le biais de diverses activités soulignant diverses manières de fêter et de marquer des journées spéciales, mener les élèves à démontrer une sensibilisation à ces différences. • Inviter des gens de la communauté de différentes origines et cultures, y compris la communauté francophone, à parler de leur langue, de leurs coutumes, de leurs traditions et des événements culturels comme le *Carnaval de Québec*. • Inviter les élèves à choisir une célébration à laquelle ils ont déjà assisté, à expliquer oralement de quel groupe il s'agit et à illustrer la façon dont ce groupe observe cette célébration. Suggérer, par exemple, la Journée de Lord Baden Powell pour les Scouts, la régate ou la foire de la communauté, le nouvel an chinois, et d'autres fêtes connues par les élèves de la classe. • Demander aux élèves d'apporter des photos ou d'autres objets de la maison qui illustrent une certaine fête célébrée par un groupe auquel ils appartiennent. Les élèves doivent expliquer la fête dont il s'agit en présentant leurs photos ou objets à un partenaire, à un petit groupe ou à toute la classe. Créer un centre d'intérêt pour exposer leurs photos et objets. • Faire le lien avec d'autres matières scolaires, telles que l'enseignement religieux, la santé et les sciences humaines. Mentionner que les gens de différentes culturelles ont des façons variées de célébrer. Discuter de certaines de ces différences et de l'importance de montrer du respect pour chaque individu et groupe culturel et pour leur manière de célébrer. • Pour les fêtes et célébrations abordées dans le contexte de discussions et d'activités en classe, présenter des traditions franco-terre-neuviennes, canadiennes-françaises, acadiennes ou autres. Souligner le fait que notre façon de célébrer un certain événement est souvent liée à notre culture, à notre langue, ou à notre communauté.

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

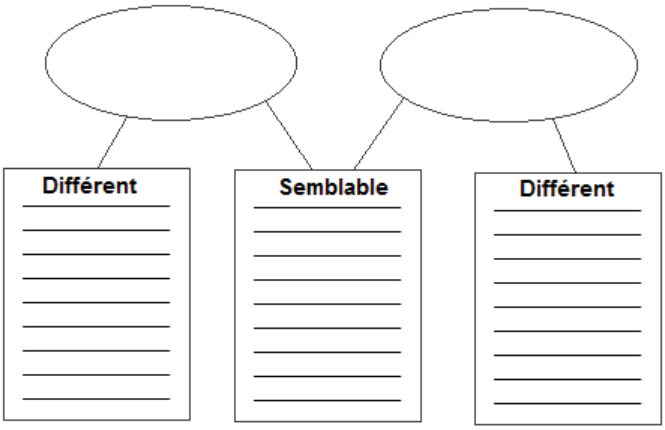
Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Évaluer la participation des élèves à la discussion des différences individuelles, familiales et culturelles. Consentent-ils à parler de leurs activités individuelles, familiales et culturelles avec leurs camarades de classe ? Sont-ils ouverts à l'idée d'en apprendre davantage sur les fêtes culturelles et familiales ou sur les traditions de leurs camarades? Écoutent-ils les autres élèves avec respect ? Montrent-ils du respect pour les différences individuelles, familiales et culturelles ?

Performance
Inviter les élèves à partager plusieurs façons différentes dont des gens fêtent des célébrations et des journées spéciales. Explorer divers moyens de communication (p. ex., dessins, productions orales, productions écrites ou à l'aide d'une tablette).

Décrire une fête, parmi celles explorées en classe, selon plusieurs catégories. Utiliser une représentation graphique simple et intégrer des éléments visuels (p. ex., fête, date, historique, nourriture, coutumes, activités). Autrement, leur demander d'enregistrer ce qu'ils ont appris à l'aide d'une tablette en incluant des dessins, des images et du texte.

Demander aux élèves de comparer une fête qu'organise leur communauté (ou un groupe auquel ils appartiennent) à celle d'une autre communauté ou d'un groupe présentée dans une histoire ou un texte, et de relever les ressemblances et les différences. Proposer l'utilisation d'une représentation graphique simple connue telle que le diagramme de Venn ou le tableau comparaison-contraste de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture.* Montrer au préalable comment procéder en prenant comme exemple des élèves de la classe. Encourager l'emploi de dessins et d'écrits pour représenter les différences et les similarités.



Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - III Fêtes et recettes du Canada français (Acadie et Québec)

Annexe A - VI Calendrier de célébrations et journées spéciales

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources suggérées

Dépliants et guides touristiques

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Résultats d'apprentissage

RAC 2.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de démontrer un intérêt à connaître et à s'informer sur diverses cultures.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

2.1.4 de nommer quelques événements spéciaux associés à diverses communautés culturelles

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En 3e année, les élèves devraient avoir de nombreuses occasions d'explorer des événements spéciaux à diverses communautés culturelles à Terre-Neuve-et-Labrador ainsi qu'à travers le monde. Prendre l'occasion de souligner les communautés francophones en se référant souvent à la carte du monde. Il existe des liens avec l'enseignement religieux et les sciences humaines.

- Amener les élèves à étudier des événements particuliers tels que le Nouvel An chinois, Diwali, la Chandeleur, les jeux inuit traditionnels du Labrador, les régates de St. John's, Harbour Grace, Placentia et North West River, le festival Shining Seas, le Festival of Flight, Big Land Fair et Une longue veillée.
- Demander aux élèves d'effectuer des recherches sur ces événements individuellement ou en petits groupes et présenter l'information sur des affiches. Montrer aux élèves la façon de prendre des notes en style télégraphique, d'écrire une ébauche de paragraphe et de présenter les résultats aux autres.

  Voici un modèle de recherche :

  Sujet _____

  Question ou but _____

  Mots clés de la recherche _____

  Sous-sujets _____

  (*Chercher, analyser, évaluer*. C. Koechlin et S. Zwaan, 2002. Les Éditions de la Chenelière.)

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Après l'étude du sujet et des recherches sur divers événements culturels, inviter les élèves à expliquer aux autres les événements spéciaux de diverses communautés culturelles. Les présentations peuvent se faire oralement ou par écrit, et être réalisées individuellement ou en groupe.

Portfolio
Évaluer la production des élèves dans le cadre d'un projet de recherche sur les événements spéciaux dans différentes communautés culturelles. Suivent-ils la démarche qui leur a été montrée? Sont-ils capables de bien expliquer l'événement?

Demander aux élèves de faire une recherche sur une célébration culturelle et de la représenter visuellement et à l'écrit sur papier ou en faisant un modèle. Ensuite, à l'aide d'une tablette digitale, les élèves prennent en photo leur travail et le copient à l'application *PhotoStory*. Ils s'enregistrent à décrire la célébration et en ajoutent de la musique.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - III Fêtes et recettes du Canada français (Acadie et Québec)

Annexe A - VI Calendrier de célébrations et journées spéciales

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - IV Cultures francophones
- *Liens selon le RAS* - Sites Web avec des événements culturels spéciaux de la francophonie

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Résultats d'apprentissage

RAC 2.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de reconnaître différents genres de stéréotypes et préjugés (ethnie, culturel, religion, âge, sexe, habiletés physiques et mentales, classes sociales, etc.) et leur effet sur des enfants de son âge.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

2.2.1 de reconnaître, dans le contexte d'une discussion, quelques exemples de préjugés et de stéréotypes

Voir également les RAS 2.1.1, 6.3.3

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les concepts de traitement égal des autres, de stéréotypes et de préjugés doivent être développés d'une manière concrète tout au long de l'année. Il y a des liens avec les sciences humaines et l'enseignement religieux.

L'enseignant utilise les mots stéréotype et préjuger avec les élèves. Il faut qu'ils comprennent qu'un ***stéréotype*** est une croyance que l'on tient à propos d'une personne ou d'un groupe sans comprendre cette personne ou ce groupe ou avoir appris à les connaître. ***Préjuger*** voudrait dire juger la personne avant de la connaître vraiment et fonder son jugement, par exemple, sur la couleur de la peau, ses vêtements, son sexe. Encourager les élèves à utiliser ces termes dans leurs discussions.
Nota : Ce sujet est délicat et les activités doivent être choisies avec soin.

- Lire les histoires de Ruby Bridges et de Martin Luther King Jr. et discuter de l'importance de juger la personne sur ses qualités et non sur son apparence.
- Il est important d'explorer des ouvrages qui brisent les stéréotypes. Notamment, *La princesse dans un sac* (Robert Munsch) ou *Les cadeaux* (Barbara Reid) présentent des personnages qui ne se conforment pas aux stéréotypes.
- Montrer aux élèves comment exercer leur pensée critique. Par exemple, faire remarquer « *Je vois dans ce livre que le pilote est un homme et les agents de bord sont des femmes. La dernière fois que j'ai voyagé, j'ai vu des hommes et des femmes dans les deux rôles.* » (d'après First Steps).
- Inviter en classe une personne de la communauté qui participe à une activité non associée à leur sexe, par exemple une joueuse de hockey, un infirmier, une policière. Il faudrait mettre l'accent sur le fait que le sexe d'une personne ne détermine pas ses intérêts ou ses activités.
- Lors de la lecture d'un livre dans une séance de lecture partagée ou de lecture aux élèves, poser des questions pour amener les élèves à identifier la présence possible de préjugés ou de stéréotypes. Discuter du rôle de la mère, de la belle-mère dans une variété de livres jeunesse. Quel est le rôle d'un père? Des grands-parents? Des princes et des princesses?
- Le loup est souvent stéréotypé dans les contes populaires tels que *Les trois petits cochons* et *Le petit chaperon rouge* qui désignent ce personnage comme « le grand méchant loup ». Toutefois, les recherches nous apprennent que les loups vivent en famille et prennent bien soin de leurs petits. Des versions contemporaines de l'histoire des *Trois petits cochons* (p. ex., *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons* (Nathan) et *Les trois petits loups et le grand méchant cochon* (Bayard)) peuvent servir à étudier les stéréotypes. Demander aux élèves de comparer et d'opposer ces histoires et de chercher à déterminer si elles perpétuent ou non le stéréotype.

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les interventions des élèves au cours des discussions sur les stéréotypes trouvés dans les histoires. Peuvent-ils reconnaître des exemples de stéréotypes et de préjugés ?

Entretien
Planifier des entretiens individuels ou en petits groupes et explorer avec les élèves la présence de stéréotypes ou de préjugés dans un livre exploré au préalable. Vérifier dans quelle mesure ils peuvent identifier des exemples trouvés dans l'histoire et donner d'autres exemples.

Performance
Demander aux élèves de consacrer une page de leur journal personnel aux stéréotypes et d'y ajouter des notes tout au long de l'année. Leur demander d'indiquer les stéréotypes qu'ils ont remarqués dans les histoires. Par exemple, il existe de nombreuses histoires qui font passer les loups pour des animaux méchants. Leur demander de trouver un texte, comme un texte informatif, qui va à l'encontre de ce stéréotype.

Proposer aux élèves de choisir un animal stéréotypé (p. ex., le cochon, le serpent, le rat) et d'écrire une courte histoire qui brise ce stéréotype.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes
Annexe A - IV Compliments pour toi et moi

Annexe A - VII Identification de stéréotypes et de généralisations dans la littérature jeunesse

Annexe H - III Ressources pédagogiques suggérées, IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources autorisées

Beaucoup d'amis, un monde,
Enseignement religieux
- Martin Luther King
- Ruby Bridges

Ressources suggérées

Bien s'entendre pour apprendre
(Chenelière)

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Résultats d'apprentissage

RAC 2.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de reconnaître différents genres de stéréotypes et préjugés (ethnie, culturel, religion, âge, sexe, habiletés physiques et mentales, classes sociales, etc.) et leur effet sur des enfants de son âge.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

2.2.2 de discuter de quelques effets des préjugés et des stéréotypes sur lui-même et sur les autres

Voir également les RAS 2.1.1, 6.3.3

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Il est important de continuer à développer chez les élèves une conscience des effets des préjugés et des stéréotypes. La littérature jeunesse est très utile en abordant ce thème, puisque des exemples sont concrets et au bon niveau.

- Suite aux discussions sur des préjugés et des stéréotypes, explorer avec les élèves certains effets négatifs qui peuvent en découler. Trouver des exemples dans la littérature jeunesse connue ou dans le vécu des élèves.
- Poser des questions aux élèves afin de favoriser une réflexion approfondie sur le thème de préjugés et de stéréotypes. Y a-t-il des stéréotypes ou des préjugés dans le monde du sport ? Est-ce que les garçons ou les filles devraient être exclus de certaines activités? Ont-ils déjà vu des émissions de télévision, des films ou des annonces publicitaires qui contenaient des stéréotypes ou des préjugés ?
- Lors de ces discussions et activités, demander aux élèves d'envisager un monde sans préjugés et stéréotypes et d'imaginer comment les choses pourraient être différentes.
- Chercher des exemples de stéréotypes ou de préjugés dans toutes sortes de textes – journaux, contes de fées, émissions de télévision, etc. Discuter régulièrement avec les élèves de la présence ou non de stéréotypes dans des textes lus. Quels sont les effets de ces stéréotypes sur notre opinion des loups dans les contes de fées ?
- Après avoir regardé une émission française et/ou des publicités à la télévision ou sur Internet ou des annonces publicitaires dans des revues de langue française, discuter d'un stéréotype que les élèves ont remarqué. Comment les stéréotypes influencent-ils nos opinions sur les vêtements, la beauté ou les sortes d'activités que devraient faire les filles et les garçons ?
- Demander aux élèves de réfléchir sur les effets des stéréotypes sur eux-mêmes et sur des gens qu'ils connaissent. Ont-ils déjà vécu une expérience où les stéréotypes étaient présents ? Quels en étaient les effets ?

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer l'apport des élèves à la discussion sur le thème des stéréotypes et des préjugés pour déterminer quel est leur niveau de compréhension des effets qui peuvent en découler.

Performance
Suite à une exploration des effets possibles des stéréotypes, demander aux élèves de faire une entrée de journal pour expliquer un effet négatif possible des stéréotypes. Leur demander d'utiliser des dessins et des écrits pour expliquer leur réponse.

Après un remue-méninges collectif, demander aux élèves d'écrire ou de parler au sujet de l'activité à laquelle ils ont participé et d'expliquer les sentiments qu'ils ont éprouvés pendant cette activité. Sont-ils capables de donner cinq raisons pour lesquelles ils croient que les préjugés sont mauvais ?

Demander aux élèves de créer une affiche sur les effets des préjugés et des stéréotypes sur les enfants.

Entretien
En plus d'être capables de reconnaître les stéréotypes et les préjugés dans divers textes et d'en donner un exemple, les élèves doivent pouvoir nommer quelques effets possibles des stéréotypes et des préjugés. Planifier des entretiens individuels avec les élèves et vérifier dans quelle mesure ils peuvent donner des exemples d'effets négatifs possibles et identifier des exemples trouvés dans une histoire connue ou dans un autre texte écrit, oral, visuel ou médiatique.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - IV Compliments pour toi et moi

Annexe A - VII Identification de stéréotypes et de généralisations dans la littérature jeunesse

Annexe H - III Ressources pédagogiques suggérées, IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Resssources autorisées

Beaucoup d'amis, un monde,
Enseignement religieux
- Martin Luther King
- Ruby Bridges

Ressources suggérées
Bien s'entendre pour apprendre
(Chenelière)

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Résultats d'apprentissage

RAC 2.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'employer un vocabulaire et un comportement qui contribuent à un climat de respect et de confiance dans ses relations avec les autres.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

2.3.1 d'être poli envers les autres et d'utiliser un langage respectueux

Voir également les RAS 2.1.1, 2.3.1, 3.2.2

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En 3e année, continuer d'insister sur l'importance du langage de la courtoisie et de développer son utilisation. Montrer aux élèves des méthodes pacifiques de résolution de conflits ainsi que les modes d'expression qui y sont associés. Demander aux élèves de remercier leurs partenaires à la fin de leur activité partagée, d'employer la critique constructive, d'utiliser un langage corporel approprié et d'attendre son tour. Encourager les bonnes manières en tout temps et féliciter les élèves qui font des efforts notables.

- Modéliser la courtoisie dans l'écoute. Discuter de l'importance d'un comportement courtois et demander aux élèves de proposer de bonnes habitudes d'écoute. Encourager l'application de la stratégie ÉCOUTER.
- Revoir dès le début de l'année des mots et des expressions de politesse (p. ex., *merci, s'il vous plaît, pardon, pardonnez-moi, excusez-moi, je m'excuse, je suis désolé(e), de rien, bienvenue, pourriez-vous, puis-je, est-ce que tu peux, gentil(le))*. Faire pratiquer ces expressions et encourager les élèves à utiliser ces mots quotidiennement afin de traiter leurs camarades avec respect. Afficher au mur « *Les mots de politesse* ».
- Enseigner la façon d'engager une conversation et de relancer le sujet, la façon efficace d'interrompre quelqu'un et le bon moment pour le faire, le volume et le ton de voix appropriés à utiliser et la façon de changer de sujet.
- Inviter les élèves à collaborer en petits groupes à la création d'une petite pièce ou saynète. Donner à chaque groupe une expression de politesse pratiquée en classe. Leur demander de mettre en scène une courte saynète dans laquelle ils vivent un problème ou un conflit et utilisent l'expression pour le résoudre.
- Créer ensemble une liste d'expressions positives qui sera affichée dans la classe comme référence pour faciliter une communication positive. La liste de *98 façons de dire très bien* est disponible en ligne. Faire pratiquer des expressions utiles quand il faut donner son opinion à un camarade de classe : *à mon avis ; je pense que ; j'aime comment tu as... ; tu as une bonne idée ; j'ai beaucoup aimé ; ton idée est super ; j'aimerais suggérer que*.
- Expliquer aux élèves la différence entre le « vous » et le « tu ». Modéliser leur utilisation correcte et encourager les élèves à se servir de ces termes en s'adressant aux autres. Avant une visite de classe ou une sortie scolaire, donner une mini-leçon pour revoir avec les élèves comment s'adresser convenablement à la personne-ressource invitée.
- Utiliser des ouvrages de la littérature jeunesse afin d'étudier l'importance du respect envers les autres. *Peux-tu attraper Joséphine?* (Toundra), *La reine de la récré* (Scholastic) et *La fleur de Dimitri* (Nord Sud) sont des titres adaptés à ce thème. Explorer avec les élèves le pouvoir des mots et l'importance de choisir des mots respectueux envers ses amis.

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Noter l'apport des élèves dans un jeu de rôles ou un travail collectif de création d'une saynète. Utilisent-ils convenablement l'expression ciblée ? Participent-ils pleinement à l'activité ?

Demander aux élèves de créer un signet ou une affiche intitulé *Je suis poli(e)* et de le décorer avec diverses expressions positives.

Observation
Noter les échanges entre élèves en classe. Se servent-ils d'un langage courtois dans les situations appropriées ?

Observer le comportement des élèves pendant les présentations et noter la qualité de leur écoute ou de leurs réactions envers les autres personnes qui parlent.
- Leur langage corporel témoigne-t-il d'une attitude positive ?
- Sont-ils attentifs quand les autres parlent ?
- Sont-ils intéressés par la personne qui parle ?
- Répondent-ils de façon appropriée à la personne qui parle et aux autres ?
- Sont-ils disposés à entendre les idées des autres et à en tenir compte ?

Observer les élèves au cours de diverses activités et déterminer s'ils sont polis envers les autres et s'ils utilisent un langage approprié en classe. Noter l'utilisation que font les élèves des expressions de politesse suivantes, entre autres : *merci, pardon, excuse-moi, s'il vous plaît, de rien, bienvenue, puis-je.*

Entretien
Au besoin, planifier des entretiens individuels avec les élèves pour vérifier dans quelle mesure ils comprennent pourquoi il est important de parler à autrui en termes positifs.

Autoévaluation

Nom:	***Toujours***	***Souvent***	***Parfois***	***Pas encore***
J'utilise les mots de politesse en français.				
J'écoute bien quand quelqu'un me parle.				
Je remercie la personne qui vient de parler.				
Je...				

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - IV Compliments pour toi et moi

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources suggérées

Bien s'entendre pour apprendre (Chenelière)

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Résultats d'apprentissage

RAC 2.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'identifier la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

2.4.1 d'explorer la contribution de personnes de diverses origines culturelles (à la littérature, à la culture, aux sports, aux inventions, etc.)

Voir également les RAS 1.3.2, 1.4.2

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En 3e année, il est important que les élèves se familiarisent avec les contributions des personnes de diverses origines culturelles à différents types d'activités. Ils devraient être capables d'identifier quelques personnes de diverses cultures et leur contribution à la littérature, la musique, l'art, le sport, l'invention, etc. Ceci est une bonne occasion de faire le lien avec les sciences humaines qui ciblent les contributions des personnes de cultures diverses de sa communauté, y compris les francophones.

- Faire remarquer aux élèves qu'un grand nombre d'histoires et de contes populaires qu'ils connaissent bien ont été écrits dans d'autres langues, puis traduits et diffusés partout dans le monde. Par exemple :
  - les frères Grimm (Allemagne)
  - Hans Christian Andersen (Danemark)
  - Leo Lionni (Italie)
  - la série de Harry Potter de J. K. Rowling (Grande-Bretagne)
- L'auteur canadien Robert Munsch a produit une grande variété de livres de la littérature jeunesse contemporaine. Toute bonne collection de livres de la littérature jeunesse doit comprendre des ouvrages d'auteurs et d'illustrateurs de diverses origines culturelles. Insister sur cet aspect auprès des élèves afin qu'ils se rendent compte de l'influence des autres cultures sur la leur, et qu'ils découvrent la culture d'autres pays par l'intermédiaire des œuvres d'autres auteurs et illustrateurs.
- Utiliser des livres de la littérature jeunesse pour amorcer avec les élèves une discussion sur les différentes communautés culturelles.
- Présenter aux élèves d'autres types de contributions faites par des personnes de diverses origines culturelles. Par exemple :
  - Johannes Gutenberg
  - Johnny Apple Seed (John Chapman)
  - Elzéard Bouffier (L'homme qui plantait des arbres)
  - Alexander Graham Bell
  - Giovanni Caboto (John Cabot)
  - Guglielmo Marconi
  - Jacques Cousteau
- Explorer la contribution d'une culture ou d'une société. Par exemple :
  - les cerfs-volants, le papier, la soie, les feux d'artifice (Chine),
  - le levier, le moteur à vapeur, les catapultes (Grèce),
  - la bicyclette, le blue-jeans, la motocyclette, le télescope, le thermomètre, les rayons X (Allemagne),
  - la motoneige, le muskeg (Canada)
  - la raquette, le kayak, le traîneau à chiens, le toboggan, les mukluks, les mocassins, les anoraks, les komatiks (Innu et Inuit)
- En se servant d'une carte du monde, indiquer les pays d'où viennent les diverses familles des élèves et afficher la carte bien en vue. Quelles langues ces familles parlent-elles?
- Explorer les contributions faites par divers explorateurs français qui ont visité le Canada au cours des derniers siècles. Noter, par exemple, les expéditions de Jacques Cartier, Samuel de Champlain et Pierre Le Moyne d'Iberville.

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Noter la préparation et la présentation par les élèves d'un aspect particulier des origines ou traditions culturelles de leurs familles, comme des armoiries familiales ou des objets de famille. Ont-ils manifestement fait des efforts pour mener le projet à bien? Présentent-ils l'information de façon appropriée?

Observer l'apport des élèves aux discussions en classe sur les origines culturelles. Font-ils preuve de courtoisie quand ils écoutent les autres? Échangent-ils de l'information sur leurs propres traditions familiales?

Demander aux élèves de travailler en dyades ou en petits groupes et de faire une recherche sur la contribution d'une personne d'une autre culture. Ils peuvent aussi faire une recherche sur l'influence d'une autre culture sur la nôtre, et sur des signes visibles de cette culture au sein de la nôtre (p. ex., la technologie, les jeux vidéo, les films d'animation, les dessins animés et les mangas du Japon). Leur demander de faire part de ce qu'ils ont trouvé à d'autres groupes ou à toute la classe.

Activité papier-crayon / Création artistique
Demander aux élèves d'illustrer le travail de leur auteur ou illustrateur préféré par un dessin, une peinture, un collage ou une scène réalisés en pâte à modeler. Leur demander ensuite d'écrire pourquoi ils aiment le style de cette personne. Leur demander d'inclure des notes biographiques sur la personne choisie, et ensuite de présenter leur travail à la classe, ou exposer leurs projets pour les montrer à une autre classe.

Demander aux élèves d'inscrire dans leur carnet de route les auteurs et les illustrateurs qu'ils ont étudiés et leurs pays d'origine.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - VI Calendrier de célébrations et journées spéciales

Ressources autorisées

Beaucoup d'amis, un monde,
Enseignement religieux
- Martin Luther King
- Mahatma Ghandi
- Terry Fox
- Ruby Bridges
- Sir Wildred Grenfell

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Résultats d'apprentissage

RAC 2.5 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités face à la classe et à l'école.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

2.5.1 de comprendre ses droits et ses responsabilités face à la classe et à l'école

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En 3e année, il faut sensibiliser les élèves au fait que tous les enfants, ainsi que les hommes et les femmes, au Canada et au monde entier, ont des droits protégés par des lois. Il faut faire participer les élèves à des discussions et des activités qui leur permettent de comprendre qu'ils ont certains droits en tant qu'enfant et qu'avec ces droits viennent des responsabilités face à la classe et à l'école.

- Faire un remue-méninges ou mener une discussion sur ce que les élèves comprennent par le terme *droit*. Les faire arriver à une explication qu'un droit soit ce qui est permis ou autorisé par la loi. Chercher ensemble quelques exemples qui aideront à leur compréhension.
- Expliquer aux élèves que leurs droits sont protégés par les lois internationales appelées « ***Les droits de l'enfant*** » qui s'appliquent à tous les enfants du monde. Il n'est pas le but que les élèves apprennent ces principes, mais qu'ils sachent qu'ils existent. Voici les quatre principes fondamentaux :
  - la non-discrimination
  - l'intérêt supérieur de l'enfant
  - le droit de vivre, de survivre et de se développer
  - le respect des opinions de l'enfant.
- Demander aux élèves pourquoi il est important de connaître ses droits. Par exemple, ils peuvent se sentir plus en sécurité, ils seront plus aptes à respecter les droits des autres enfants ou ils sauront quand leurs droits sont brisés.
- Participer à la journée nationale de l'enfant le 20 novembre. Il y a de l'information sur le site web de l'agence de la santé publique du Canada.
- Utiliser la littérature jeunesse pour illustrer des exemples où les droits des enfants sont respectés ou non pas respectés. Poser la question « *Que se passerait-il si nous n'avions pas de droits ou des responsabilités?* »
- Demander aux élèves si toutes les règles sont justes pour tout le monde. « *Que pouvons-nous faire pour les rendre plus justes?* » ou « *Quelles sont les responsabilités d'une personne de leur âge?* »
- Faire ensemble une liste de droits et aussi une liste de responsabilités de la classe, de l'école. Est-ce ces règles justes? Bien appliqués? Manquent-ils des règles dont nous avons besoin?

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance

Demander aux élèves de créer une affiche avec des mots et des dessins qui expliquent un droit de l'enfant avec des exemples comment on peut le respecter.

Discuter avec l'élève de quelques responsabilités pour une personne de son âge et comment les appliquer dans la classe ou à l'école.

Demander aux élèves d'écrire une lettre au directeur ou directrice de l'école de changer une règle qui n'est pas juste.

Demander aux élèves d'imaginer qu'ils viennent d'un pays qui n'applique pas les droits de l'enfant. Décrire votre vie. Le lendemain, expliquer aux élèves que les choses ont changé dans ton pays et tu vas maintenant à l'école. Le directeur de l'école demande à tous les élèves de préparer une liste de droits et responsabilités.

Autoévaluation

	Toujours	*Souvent*	*Des fois*	*Jamais*
Je respect les droits des autres.				
Je dis mon opinion.				
Je suis les règles de la classe.				
Je				
Je				

Voir Annexe A - Outils d'évaluation et autoevaluation

Journal de bord

Demander aux élèves d'exprimer son opinion, par exemple :

- une règle de classe que j'aimerais changer...
- les règles d'école que j'aimerais installer...
- les responsabilités importantes pour un élève de mon âge...

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - V Outils d'évaluation et autoevaluation

Annexe F - Structures d'apprentissage coopératif

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Résultats d'apprentissage

RAC 2.5 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités face à la classe et à l'école.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

2.5.2 d'assumer la responsabilité de ses effets personnels et de ses actes

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Une classe est une communauté d'apprenants. Pour que les membres de cette communauté se sentent à l'aise, tous doivent y contribuer. Dans le cadre des activités quotidiennes, les élèves apprennent à ranger leurs effets personnels et le matériel de la classe. Il est important qu'ils comprennent qu'en gardant leur table et leur casier en ordre et en rangeant après avoir travaillé ou joué, ils font de la classe un endroit agréable et plus sécurisant.

- La musique est une bonne façon d'encourager les élèves à assumer la responsabilité de leurs effets personnels ainsi que d'enrichir leur vocabulaire. Utiliser des chants et des chansons pour signaler tout changement d'activité :
  - le temps d'accrocher ou ranger son manteau et son sac d'école
  - le temps de se lever et de pousser sa chaise ;
  - le temps de ramasser et de ranger les jeux et matériaux ;
  - le temps d'arrêter quoi que ce soit et d'écouter ;
  - le temps de rendre à l'enseignant des messages de la maison.

  Voici un exemple d'une petite chanson chantée sur l'air d'*Auprès de ma blonde :* *On fait le ménage, tout le monde a bien joué (travaillé).*
  On fait le ménage, il faut tout ranger !
- Avec les élèves faire une liste (illustrations et consignes) des tâches quotidiennes pour lesquelles chaque élève est responsable : accrocher son manteau et son sac d'école, pousser sa chaise, ramasser après le goûter, écrire les devoirs, etc. Ajouter à la liste à mesure que l'année avance. Faire référence à la liste de façon régulière.

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer l'activité des élèves en classe. Assument-ils la responsabilité de leurs actes et de leurs effets personnels ? Acceptent-ils les rôles qui leur sont attribués et les remplissent-ils de manière responsable? Comprennent-ils qu'en se montrant responsables de leurs actes et de leurs effets personnels, ils contribuent au bien-être des autres ? Assument-ils la responsabilité de leurs actes et de leurs effets personnels?

Utiliser ou adapter le tableau ci-dessous pour écrire des observations.

Activité	*L'heure du tapis*
Date	*13 septembre*
Commentaires Joanne n'a pas voulu quitter sa table pour s'asseoir sur le tapis. Stephen a poussé sa chaise tout de suite. Il a fallu dire 3x à Kaya de ranger les blocs avant qu'elle vienne s'asseoir.	

Performance
Créer un tableau des tâches de la classe telles qu'accrocher les vêtements d'extérieur, ranger les boîtes à dîner et les sacs d'école au bon endroit et ranger les livres et accessoires de la classe au bon endroit. Les élèves ayant des besoins particuliers peuvent indiquer qu'ils ont fini en plaçant une pince à linge à côté de leur nom. Adapter cette stratégie pour les élèves en préparant une liste personnelle (divisé en sections pour chaque partie de la journée) qui sera collée à leur table.

Autoévaluation
Inciter les élèves à réfléchir à leurs actes et à se demander s'ils se sont acquittés de leur tâche comme convenu. Cette réflexion peut être menée de façon simple en préparant une représentation graphique dans laquelle les tâches sont listées; les élèves peuvent indiquer à côté de leur nom s'ils ont fini leurs tâches.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - Compliments pour toi et moi

Annexe B - VIII Outils d'évaluation et d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe C - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en lecture et en visionnement

Annexe D - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en écriture et en représentation

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Résultats d'apprentissage

RAC 2.5 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités face à la classe et à l'école.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

2.5.3 d'assumer la responsabilité de certaines tâches à l'école

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les élèves de ce niveau peuvent se voir attribuer divers rôles au cours de l'année scolaire. Il est important que les élèves acceptent la responsabilité de tels rôles, car ils commencent leur apprentissage de membres actifs au sein de la société, une démarche qui durera toute leur vie.

- Confier à des groupes d'élèves la responsabilité de ranger certaines parties de la classe. Définir les tâches de nettoyage en termes concrets. Dire, par exemple, « *Ramassez ou rangez 20 choses dans la classe* ». De cette façon, les élèves contribuent à la tâche commune en ayant un objectif précis à atteindre.
- Leur attribuer des rôles différents au cours de l'année. Ils peuvent être « chef » ou « cheftaine » pour la journée ou être affectés à une tâche comme arroser les plantes, nourrir les poissons, distribuer ou ramasser les livrets ou toute autre tâche qui s'inscrit dans les activités quotidiennes de la classe.

Utiliser des stratégies d'apprentissage coopératif, qui sont très efficaces pour encourager les élèves à assumer la responsabilité de leurs actes. Quand ils travaillent en collaboration à la réalisation d'un projet ou d'une activité, attribuer des rôles au sein du groupe ; le groupe travaillera ainsi comme un tout et plus efficacement. Voici quelques exemples :

Le rôle	Les responsabilités
l'animateur/l'animatrice	donne la parole, pose des questions, et s'assure que tout le monde participe
le lecteur/la lectrice	fait de la lecture à haute voix
le/la secrétaire (le/la script(e))	prend des notes
le rapporteur/ la rapporteuse	fait le compte-rendu et représente le groupe en tant que porte-parole
le flatteur/ la flatteuse	encourage les autres
l'accessoiriste (le meneur/la meneuse)	s'occupe du matériel nécessaire et de l'espace du travail
le gardien/la gardienne du temps (le chronométreur/la chronométreuse)	vérifie le temps et s'assure que le groupe est conscient du temps qui reste

RAG 2 : L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Autoévaluation et évaluation par les pairs

Encourager les élèves à se demander s'ils assument leur responsabilité des tâches à l'école comme convenu. Après une activité d'apprentissage coopératif, soumettre les points suivants à leur réflexion :

- J'ai arrosé les plantes.
- J'ai rangé les livres de mon équipe.
- J'ai bien assumé mon rôle de _____(rapporteur, meneuse, gardien du temps, etc.)

Performance

Après une activité d'apprentissage coopératif, soumettre les points suivants, ou une liste adaptée, à leur réflexion :

En travaillant en groupe :	**Toujours - Souvent - Jamais**
Je participe dans mon équipe.	
Je n'interromps pas la personne qui parle.	
J'utilise une voix douce quand je parle.	
Je donne à chaque personne la chance de s'exprimer.	
J'écoute attentivement les autres.	
Je ne ris pas des autres.	

(Règles pour bien s'entendre tirées de *Bien s'entendre pour apprendre,* Chenelière)

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - Compliments pour toi et moi

Annexe B - VIII Outils d'évaluation et d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe C - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en lecture et en visionnement

Annexe D - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en écriture et en représentation

Écoute et expression orale

Écoute et expression orale

Communication orale : à la base de la littératie

Les recherches récentes dans l'apprentissage et l'enseignement de la littératie (Zorman, 1999, 2004, 2008) soulignent le rôle essentiel de l'oral dans le développement de compétences en lecture et en écriture. En langue seconde, le rôle de la langue orale est aussi primordial (Germain et Netten, 2005) ; en fait, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture repose sur l'apprentissage préalable de l'oral. Conscient du fait que la communication orale est essentielle à l'apprentissage de la littératie, et que l'école est peut-être le seul endroit où les élèves sont exposés au français, l'enseignant du niveau primaire en immersion est soucieux de faire de la communication orale un élément central de son enseignement. Il crée un environnement interactif sans risque, où les élèves interagissent dans des situations langagières authentiques et ont des occasions fréquentes d'entendre le français, d'apprendre et d'utiliser des mots, des structures et la syntaxe de la langue française. Il fournit aux élèves des occasions quotidiennes de répéter, d'imiter, de pratiquer, de réfléchir, de discuter, de poser des questions et de partager, ce qui mène à un approfondissement de leurs compétences en écoute et expression orale.

Telles que constatées par Germain et Netten (2005) et d'autres, la modélisation et la pratique guidée font partie intégrale du processus de développement de compétences en communication orale. Les élèves ont besoin de nombreuses occasions tous les jours pour mettre en pratique la syntaxe et le vocabulaire français dans le contexte d'activités amusantes et fonctionnelles. L'enseignant planifie donc des activités orales interactives qui favorisent l'acquisition de la langue française et qui aident les élèves à développer les compétences visées et le langage nécessaire pour communiquer leurs connaissances et apprentissages.

Différences individuelles

De la même manière que le développement de compétences dans la langue première suit une progression et un rythme différents, le développement de compétences orales en français varie d'élève en élève. Certains élèves seront très vite prêts à commencer à imiter les modèles linguistiques, tandis que d'autres auront besoin d'une période « silencieux » plus longue avant d'être prêts à s'exprimer en français. L'enseignant doit respecter ces différences, tout en encourageant chaque élève à améliorer ses compétences et ses habiletés en français de façon continuelle. Tout effort de communication, que ce soit l'écoute, la compréhension, l'imitation, ou l'essai autonome doit être apprécié et encouragé. En général, les élèves commencent à communiquer dans leur langue seconde en utilisant des mots ou des petites phrases apprises par cœur. Ce n'est que plus tard qu'ils réussiront indépendamment à lier plusieurs mots ensemble et à faire des phrases complètes. L'enseignant répond aux différences en créant un environnement positif, sécurisant, stimulant et encourageant où chaque élève se sent valorisé et à l'aise. Il se penche sur des stratégies importantes d'enseignement de l'oral : la modélisation, la correction et l'interaction authentique (Germain et Netten, 2005). Il propose donc des activités interactives qui ciblent l'emploi de structures langagières pertinentes dans le but de développer chez l'élève des automatismes dans l'emploi de ces structures.

Développement de vocabulaire

Les recherches récentes en apprentissage d'une langue seconde soulignent l'importance du développement de vocabulaire (Goldenberg, 2008) et de la nécessité de s'assurer que le vocabulaire et la syntaxe rencontrés à l'écrit (en lecture et en écriture) sont déjà connus à l'oral. Une approche comprenant des approches interactives et des approches directes est recommandée. L'enseignement explicite de mots et d'expressions d'usage courant, en plus de vocabulaire relié aux concepts et au contenu enseignés, est donc d'une importance majeure en situation d'immersion. La représentation visuelle de concepts, d'idées et de mots ou termes est une des techniques privilégiées, du même titre que l'apprentissage coopératif, les discussions structurées, et l'établissement de liens avec les connaissances antérieures, linguistiques et autres, des élèves. L'établissement de routines quotidiennes et l'emploi d'une gamme de textes oraux, écrits, médiatiques, technologiques et autres peuvent, eux aussi, favoriser le développement de connaissances lexicales dans la langue seconde.

Routines quotidiennes

L'enseignant établit une routine interactive dès le début de l'année, une routine qui est à la fois sécurisant pour les élèves et nécessaire pour le développement des compétences linguistiques de base. Il utilise des objets concrets et les aides visuels pour favoriser la compréhension des élèves, en plus de gestes, actions, expressions faciales exagérés. Pour rendre l'apprentissage du français pertinent pour les élèves, il cherche ce qui intéresse les élèves, ce qui a lien avec leurs connaissances et expériences antérieures, et ce qui est important pour eux. Il répète et fait souvent répéter et pratiquer le nouveau vocabulaire, dans différents contextes.

Textes oraux

Les chansons, les comptines et les livres illustrés s'avèrent très utiles dans les classes d'immersion pour le développement de vocabulaire et de structures linguistiques. Ces textes oraux, visuels et écrits sont à la fois amusants et efficaces comme modèles linguistiques. L'enseignant s'assure de les présenter avec des gestes et des mouvements et avec beaucoup d'expression. Pour les élèves débutants, ils permettent l'apprentissage de « gros morceaux » de langage qui les aide à commencer à s'exprimer dans la langue seconde. Pour les élèves plus avancés, ces textes sont la source d'un vocabulaire coloré et d'expressions riches et authentiques

Techniques d'enseignement

L'acquisition d'habiletés et d'aptitudes en communication orale est à la base de tout apprentissage. Le développement de compétences en lecture et en écriture repose sur des compétences en communication orale, plus particulièrement des habiletés en conscience phonologique et des connaissances du lexique et de la syntaxe de la langue. Plus un élève est en mesure de mettre en pratique des techniques efficaces d'écoute et d'expression orale, plus il sera en mesure de développer d'autres compétences de littératie. L'enseignant planifie donc tous les jours des échanges structurés qui permettront aux élèves de pratiquer les structures et le vocabulaire ciblés et qui aideront les élèves à dégager les idées.

La discussion et le dialogue portant sur des sujets reliés à la littératie et aux concepts et contenu des diverses matières scolaires sont privilégiés en classe d'immersion. L'enseignant planifie donc des activités d'enseignement qui favorisent le dialogue et des discussions en grands groupes, en petits groupes et en dyades. Il encourage la participation active de tous les élèves et prévoit des discussions et des occasions de partage dans toutes les matières.

L'écoute et la communication orale aux fins de divertissement sont également privilégiées dans la classe d'immersion. L'enseignant se rend compte du rôle de la motivation et il tente de rendre les activités d'apprentissage aussi authentiques, pertinentes et intéressantes pour les élèves que possible. Le développement d'une attitude positive envers la langue française et les cultures françaises se fait lorsque l'élève est placé dans les situations plaisantes et agréables et où il apprend à apprécier des jeux linguistiques interactifs, des chansons, poèmes, et autres textes présentés oralement, ainsi que des occasions d'échange avec ses pairs.

Divers types de textes

L'enseignant aide les élèves à acquérir des habiletés et à développer de nouvelles compétences en fournissant des modèles linguistiques riches. Dans son enseignement, il planifie diverses situations d'apprentissage et se sert d'une variété de textes littéraires et courants de forme orale :

- textes qui comportent des interactions verbales tels que dialogues, conversations, jeux de rôles, jeux de marionnettes, sessions de partage, échanges, causeries, films animés, entrevus, saynètes, pièces de théâtre ;
- textes qui racontent tels que rappels, récits, contes, histoires lues à haute voix ;
- textes qui visent à convaincre ou à faire agir tels que directives orales, messages publicitaires, textes d'opinion, certaines annonces scolaires ;
- textes qui disent comment faire tels qu'instructions orales, directives, émissions de télévision sur le bricolage ou sur les expériences de sciences ;
- textes qui expliquent tels que nouvelles (personnelles ou journalistiques), films documentaires, explications, certaines présentations orales et excursions ;
- textes qui décrivent tels que jeux de devinettes (p .ex. Qui suis-je ?), notices informatives, films documentaires, météo ;
- textes qui divertissent tels que jeux oraux, textes humoristiques, films animés, comptines, chansons et poésie.

Réponses aux textes

L'enseignant amènera les élèves à réagir aux textes et aux discours oraux et à partager leurs sentiments, leurs opinions ou leurs réactions. En posant des questions ouvertes pertinentes et en faisant part de sa propre réflexion, il encourage l'exploration de réactions personnelles et l'examen des raisons possibles pour ces réactions. Par le biais de la modélisation et de la pratique ciblée, il encourage dans la classe le partage d'idées et de réponses aux textes, tout en amenant les élèves à apprécier et à valoriser des réactions et opinions différentes.

À mesure qu'ils partagent leurs idées et leurs opinions avec d'autres, les élèves développent des habiletés de réflexion et de la pensée. Ils apprennent à interpréter et questionner des textes et à se faire une opinion. Ils écoutent des autres, posent des questions, et modifient peut-être leurs propres opinions. Encouragés par l'enseignant, les élèves font des inférences, tirent des conclusions et établissent des liens avec leur vécu et leurs connaissances antérieures. Ils apprennent à réfléchir sur leurs opinions et réactions, éclaircir leur pensée et justifier leur réaction en citant le texte et en faisant référence à leurs expériences personnelles. De plus, les élèves apprennent à interagir avec d'autres élèves, et à tenir compte du point de vue des autres et d'autres opinions. De telles occasions exigent l'apprentissage de comment réagir de façon respectueuse aux idées des autres. Par l'utilisation de techniques variées comprenant des démonstrations, la modélisation, des réflexions à haute voix, la pratique guidée et du soutien pédagogique sous forme d'étayage, l'enseignant aide les élèves à raffiner leur compréhension et à acquérir des habiletés supérieures de la pensée. Il planifie un questionnement qui encourage les élèves à aller au-delà de l'interprétation littérale et qui facilite le développement des habiletés supérieures de la pensée comme l'analyse et la synthèse.

Questionnement

Savoir questionner est très important dans le domaine de la communication orale, et peut s'avérer encore plus important dans le cas d'apprenants de langue seconde. Dans les situations interactives, poser des questions peut servir à plusieurs fins, y compris pour clarifier sa compréhension, analyser un texte, résoudre un problème ou négocier sa position. Les élèves doivent être capables de poser des questions dans une variété de situations. Dès le début de la maternelle, l'enseignant outille les élèves avec le vocabulaire et les structures nécessaires pour poser des questions. En premier, il faut apprendre à poser des questions qui permettent aux élèves de répondre à leurs besoins et à obtenir de l'aide ou de l'information. Ensuite, les élèves doivent pratiquer ces questions « toute prête » qu'ils apprendront par cœur ; plus tard, ils commenceront à modifier des expressions apprises pour créer des questions originales. Comme cela, l'élève se servira de l'énoncé appris « *Puis-je aller aux toilettes ?* » pour créer une nouvelle question « *Puis-je aller au centre d'écoute ?* ».

Pour gérer son écoute, l'élève doit être capable de reconnaître un besoin de clarification ou de précision. Si une situation de communication orale interactive pose des problèmes de compréhension, la formulation d'une question appropriée pourra permettre le rétablissement de communication. L'enseignant modélise donc les genres de questions permettant d'approfondir la compréhension.

Pour aider les élèves à développer leurs habiletés de réflexion, il est important de poser une variété de questions ouvertes lors de l'écoute de textes. De telles questions stimulent la discussion et peuvent encourager les élèves à réfléchir de façon critique, à interpréter des textes et à se faire une opinion. Il est important de planifier des activités qui développent les compétences et la confiance dont les élèves ont besoin pour développer leurs propres perspectives sur les textes explorés.

Un enseignement axé sur la communication orale assure le développement de compétences nécessaires pour la littératie. De nouvelles compétences en littératie se développent à partir de démonstrations, de modélisation, de pratique interactive, de réflexions à haute voix, de partage, et de discussions. La communication orale, et enseignant-élèves et élèves-élèves, doit être privilégiés dans toutes les matières scolaires.

Enseignement axé sur la communication orale

L'enseignant encourage les discussions et les productions et présentations orales dans tous les volets du cours de français et dans toutes les matières. Il s'assure que les élèves aient régulièrement des occasions de discuter avec toute la classe, dans les petits groupes, et avec un partenaire. Les sessions de partage et les échanges spontanés préparent les élèves pour les présentations planifiées plus formelles. Les questions ouvertes posées par l'enseignant mènent les élèves à une réflexion plus profonde sur les idées, les processus, les textes, les stratégies pratiques, le langage (vocabulaire et structures), et sur leur apprentissage. Le dialogue en salle de classe s'avère très efficace pour le partage d'idées et de différents points de vue, pour la formulation d'idées, et pour la communication de renseignements, d'explications et d'expériences personnelles. Les élèves participent donc régulièrement à des activités de communication orale qui les permettent de partager, divertir, décrire, expliquer et convaincre.

Pour aider les élèves à développer leurs compétences orales, l'enseignant crée un climat favorable à la communication orale et planifie une grande variété de situations de communication différentes. Parmi les techniques, stratégies et activités recommandés sont les techniques de pratique partagée et guidée, d'apprentissage coopératif et d'échanges en dyades et en petits groupes.

Conscience phonologique

La conscience phonologique est *la dimension associée à la compétence à réfléchir aux sons contenus dans un mot … elle permet de comprendre le fonctionnement de la langue parlée, de saisir que celle-ci se compose de mots, et que les mots se composent de syllabes, de rimes et de sons (phonèmes)* (Trehearne, 2005). Les enfants manifestent les premiers signes de reconnaissance phonologique lorsqu'ils marchent au rythme de la musique, jouent à des jeux de rimes et frappent dans leurs mains pour marquer les syllabes des mots parlés. C'est une habileté importante et l'un des plus puissants indicateurs de réussite future en lecture (International Reading Association, 1998).

Il est important de reconnaître que la conscience phonologique est une habileté d'expression verbale indépendante du texte imprimé. Pour maximiser la réussite, elle doit être intégrée dans un environnement riche en littérature et en langage. Quoique certains élèves démontrent une conscience phonologique avant de venir à l'école ou semblent l'acquérir avec aisance, d'autres auront besoin d'un enseignement ciblé pour développer leur conscience phonologique. La conscience phonologique comprend des compétences suivantes **à l'oral** :

- reconnaître le nombre de mots dans une phrase ;
- segmenter et fusionner les mots de plusieurs syllabes ;
- comprendre la notion de rime ;
- reconnaître et produire de rimes ;
- isoler des sons (phonèmes) dans un mot ;
- segmenter et fusionner les sons (phonèmes) dans un mot ;
- manipuler les sons (phonèmes) dans un mot (p. ex., supprimer un son ou remplacer un son par un autre son).

Les élèves qui démontrent des connaissances en matière de conscience phonologique ont les outils nécessaires pour la lecture et l'écriture. Ils pourront appliquer leurs connaissances lorsqu'ils apprendront la correspondance son-lettre. Les élèves qui ont une faible conscience phonologique éprouveront de la difficulté à comprendre le lien entre les sons et l'écrit et auront besoin d'un enseignement spécifique et explicite afin de développer leur conscience phonologique. Pendant les années du primaire, le développement de la conscience phonologique est aussi important que le développement de compétences en décodage et le système de correspondance graphophonémique. Les élèves qui réussissent à développer leur conscience phonologique améliorent aussi leurs compétences en lecture et en écriture.

L'enseignement stratégique

L'enseignement stratégique dans ce volet du programme est privilégié. Plus un élève emploie des stratégies appropriées pour écouter et pour s'exprimer oralement, plus il éprouvera du succès dans le domaine de la communication orale. L'enseignement stratégique est donc un élément très important en situation d'immersion. De plus, il est très important que l'élève ait l'occasion de réfléchir à ses stratégies en communication orale et de déterminer les stratégies qu'il utilise pour aider sa compréhension orale et pour rendre son expression orale plus efficace.

La métacognition fait référence à la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs et processus d'apprentissage. Elle consiste à penser à son propre processus de réflexion. Par la métacognition, les élèves réfléchissent sur ce qu'ils savent et font et ce qu'ils ont besoin de savoir et faire pour accéder à la compréhension. Selon Tardif (1992), Giasson (1995) et Marzano et Pickering (1997), la métacognition est la capacité d'un individu d'être conscient des stratégies employées pour réaliser une tâche et les utiliser pour contrôler la progression de la tâche. En encourageant l'élève à se poser des questions par rapport à ce qu'il fait dans les situations de communication orale et à reconnaître les stratégies qu'il utilise en cas de difficulté, l'enseignant aide l'élève à devenir habile à sélectionner de façon consciente une stratégie plutôt qu'une autre pour accomplir une tâche ou résoudre un problème.

Stratégies d'écoute

Les stratégies susceptibles à soutenir une écoute active doivent être modélisées et enseignées de façon explicite, et pratiquées dans les situations interactives et non interactives. L'enseignant peut employer la technique de réflexion à haute voix pour « penser tout haut » en parlant aux élèves de la manière de réfléchir à la situation et à sa compréhension, et de choisir une stratégie appropriée. Il enseigne explicitement une gamme de stratégies pour chaque étape d'une situation d'écoute : avant, pendant et après l'écoute.

Dans le programme de français et dans les autres matières scolaires, l'enseignant fait pratiquer et encourage les élèves à utiliser des stratégies d'écoute (p. ex., la stratégie ÉCOUTE, annexe B) pour gérer leur compréhension et leur écoute, pour faciliter l'interprétation d'un texte oral, pour dégager et organiser l'information d'un texte oral et pour y réagir.

Stratégies d'expression orale

Il en est de même pour ce qui est de stratégies d'expression orale. Il y a un grand nombre de stratégies qui peuvent aider à rendre l'expression orale plus efficace. Lorsqu'un élève se rend compte que la situation comporte des défis de communication ou qu'il n'est pas compris, il doit avoir recours à des stratégies pour l'aider.

Ces stratégies doivent être modélisées, pratiquées et encouragées dans les échanges en classe. L'enseignant enseigne de façon explicite une gamme de stratégies ; il fait en la démonstration et explique aux élèves pourquoi une stratégie particulière est importante, à quel moment et dans quel contexte il convient de l'utiliser. Il planifie aussi diverses activités de pratique guidée de la stratégie.

Enseignement explicite de stratégies

La démarche proposée ici pour l'enseignement explicite des stratégies d'écoute et de communication orale est basée sur les observations de l'enseignant par rapport aux besoins des élèves en situation d'écoute et de communication orale, ainsi que sur ses connaissances au sujet des habiletés et des compétences que les élèves doivent acquérir en tant qu'apprenants d'une langue seconde. L'enseignant agit en tant que modèle pour les élèves, apportant son soutien à la classe entière, à de petits groupes d'élèves, ou aux individus, selon le besoin. Il se fait guider par les principes de transfert graduel de la responsabilité aux élèves, structurant son enseignement en fonction de l'appui requis pour permettre aux élèves de passer graduellement de la dépendance à l'autonomie et pour assurer le succès de chaque élève.

Démarche pour l'enseignement explicite de stratégies (la mini-leçon stratégique)	
La présentation *(le **quoi** et le **pourquoi**)*	L'enseignant identifie le point de l'enseignement, nomme et explique la stratégie, discute de son importance et de son utilité dans certaines situations.
La modélisation *(le **comment** et le **quand**)*	L'enseignant modélise l'emploi de la stratégie en exprimant ses réflexions à haute voix (penser tout haut) tout en appliquant cette stratégie dans une situation de communication.
La pratique guidée	***La pratique guidée partagée*** : L'enseignant accompagne l'élève dans une pratique guidée de la stratégie. L'élève est encouragé à reprendre le processus tout en exprimant ses réflexions à haute voix. ***La pratique guidée coopérative :*** Les élèves pratiquent l'application de la stratégie en situations interactives. L'enseignant observe, encourage, clarifie et enseigne lorsque nécessaire.
La pratique autonome	Les élèves pratiquent la stratégie de façon autonome. L'enseignant circule et aide les élèves au besoin.
La réflexion *(un retour sur la stratégie - le **quoi** ; son utilité - le **pourquoi** ; les moyens d'intégration - le **comment** ; et d'autres applications ou situations - le **quand**)*	L'enseignant anime une discussion qui permet aux élèves de réfléchir à l'efficacité de la stratégie. En posant des questions appropriées, l'enseignant facilite le transfert des habiletés et des stratégies.

Par le biais de divers textes, d'une variété de situations d'écoute, et d'une gamme d'interactions orales, l'enseignant souligne diverses stratégies susceptibles d'aider la compréhension et l'expression orale. Il s'assure que les élèves développent une conscience des éléments et stratégies appropriés à différentes situations de communication. Il fait en sorte que les élèves puissent faire appel à diverses stratégies dans toute situation d'écoute ou de communication orale.

L'objectivation, un retour ou rétroaction suivant une activité, est une des conditions essentielles de la métacognition. Il est donc très important pour l'enseignant d'inclure la dernière étape de la mini-leçon et d'encourager l'élève à réfléchir à son emploi de stratégies pour soutenir son écoute et sa production orale et à se poser des questions par rapport à ce qu'il fait bien et à ce qu'il pourrait améliorer. La sélection et l'utilisation de stratégies deviennent alors des processus explicites et conscients pour l'élève.

Communication orale : Clé à tout apprentissage

En situation scolaire, tout ce qui sert à développer la communication orale sert aussi à améliorer l'apprentissage et à développer ou approfondir les compétences nécessaires à la littératie. Les compétences en communication orale permettent aux élèves de négocier le sens et de collaborer avec les autres pour éclaircir et approfondir leur compréhension – non seulement dans le cours de français, mais aussi dans les autres matières. Pour développer ces compétences, il faut prévoir un environnement sans risque, où les élèves, outillés de diverses connaissances et compétences linguistiques et stratégies de communication, ont des occasions fréquentes de réfléchir sur les idées et l'information, de poser des questions, d'en discuter et de partager leurs opinions et points de vue.

Écoute et expression orale - 3e année

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 3.1 : L'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte oral.	
3.1.1	de démontrer de diverses manières sa compréhension globale d'une variété de textes oraux en donnant les idées clées et des détails importants
3.1.2	de suivre de façon appropriée des directives orales multi-étapes
3.1.3	de faire des inférences et de tirer quelques conclusions d'un texte oral
RAC 3.2 : L'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.	
3.2.1	de réagir à un texte oral simple selon ses intérêts, ses opinions et son vécu
3.2.2	de réagir de façon respectueuse à l'opinion des autres
RAC 3.3 : L'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.	
3.3.1	de démontrer des connaissances phonologiques
3.3.2	de faire la distinction entre différents genres de textes oraux
3.3.3	d'identifier quelques éléments littéraires de base d'un texte oral

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 4.1 : L'élève devrait être capable de poser des questions pour clarifier l'information et élargir ses connaissances.	
4.1.1	de poser des questions pour obtenir et clarifier de l'information en utilisant des structures et un vocabulaire appropriés
RAC 4.2 : L'élève devrait être capable d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.	
4.2.1	d'utiliser de plus en plus d'expressions apprises et des mots d'usage fréquent pour communiquer ses idées, ses sentiments et ses opinions
RAC 4.3 : L'élève devrait être capable d'échanger de l'information et de divertir dans une variété de contextes.	
4.3.1	de réciter ou de chanter en groupe des poèmes, des comptines, des petits textes et des chansons
4.3.2	d'échanger de l'information et des expériences personnelles
4.3.3	de participer à des dialogues, à des jeux de rôles et à des dramatisations
4.3.4	de faire de courts échanges oraux et de faire des courtes présentations orales, seul, en dyade et en groupe
RAC 4.4 : L'élève devrait être capable d'employer des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations simples.	
4.4.1	de parler avec une prononciation et une intonation appropriées
4.4.2	de démontrer une utilisation progressive des éléments linguistiques
4.4.3	de parler avec une conscience croissante du volume, du débit et de la vitesse appropriés

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

RAC 5.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.	
5.1.1	d'utiliser des stratégies simples avant l'écoute
5.1.2	d'utiliser des stratégies simples pendant l'écoute
5.1.3	d'utiliser des stratégies simples après l'écoute
5.1.4	d'utiliser des stratégies simples avant l'expression orale
5.1.5	d'utiliser des stratégies simples pendant l'expression orale
5.1.6	d'utiliser des stratégies simples après l'expression orale
RAC 5.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
5.2.1	d'utiliser un plan ou une représentation graphique pour préparer et appuyer son écoute et sa production orale
RAC 5.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
5.3.1	d'identifier ses propres stratégies d'écoute et d'expression orale
RAC 5.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale.	
5.4.1	d'utiliser les ressources présentes dans le milieu, y compris la technologie, pour appuyer son écoute et son expression orale

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 3.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte oral.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

3.1.1 de démontrer de diverses manières sa compréhension globale d'une variété de textes oraux en donnant les idées clées et des détails importants

Voir également les RAS 4.2.1, 4.4.2

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En 3e année, les élèves sont capables d'écouter et de comprendre des textes plus longs. Il est important de les encourager à s'engager activement au cours des activités d'écoute et d'expression orale. L'enseignant présente régulièrement aux élèves des textes de diverses natures (textes descriptifs et narratifs, présentation de nouvelles, recherches et classement d'information) et une vaste gamme de locuteurs et de textes (chansons, poèmes, histoires, textes informatifs, livres divisés en chapitres, présentations orales, enregistrements audio et vidéo, films, DVDs, sites web et pièces de théâtre). Malgré l'importance des illustrations et des actions pour la compréhension, les élèves doivent être capables d'écouter une présentation sonore sans ou avec peu de supports visuels.

Les textes oraux comprennent, entre autres, les échanges verbaux, les directives de l'enseignant, les chansons, les histoires, les textes audio enregistrés. En bref, **tout emploi du langage oral constitue un *texte*.**

En présentant des activités d'écoute aux élèves, il est important d'y inclure les trois étapes de la démarche de l'écoute et de prévoir des activités pour chacune de ces étapes :

a) **la pré-écoute :** établit le contexte et l'objectif ou l'intention de l'activité d'écoute. Utiliser des représentations graphiques ou des cadres comme le tableau SVA ou un guide d'anticipation pour aider les élèves à prédire le contenu du texte oral.
b) **l'écoute** : pendant la première écoute, les élèves doivent vérifier leurs prédictions. Au cours de la seconde écoute, ils doivent porter attention aux détails.
c) **la post-écoute** : ou la réflexion permet de réfléchir à la tâche d'écoute, à l'information qui a été apprise et aux stratégies utilisées.

Afin d'inciter les élèves à se souvenir des détails littéraux, leur demander de participer à une variété d'activités de pré-écoute pour :

- **prédire** : *De quoi s'agit-il dans ce texte ou cette histoire? De quoi le texte traitera-t-il? Qu'est-ce que le titre nous indique?*
- **« lire » les éléments visuels** : étudier les en-têtes, les illustrations, les images et les autres éléments visuels d'un livre ou d'un texte avant l'écoute;
- **étudier les questions repères** : *Dans cette vidéo, on va apprendre des renseignements à propos de la communauté de _____. Où se trouve cette communauté? Quelles sont ses ressources naturelles? Comment est la vie dans cette communauté?*
- **rappeler les connaissances acquises** : utiliser le remue-méninges, la discussion ou un tableau SVA pour raviver les connaissances des élèves ou leurs expériences sur le sujet.

(Suite...)

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation

Observer les élèves et utiliser des fiches anecdotiques pour noter l'assurance et l'aisance avec lesquelles ils écoutent et comprennent les textes oraux. Par exemple, noter leur aptitude à :

- participer aux activités d'écoute ;
- comprendre et suivre le déroulement d'un texte ;
- comprendre le vocabulaire ;
- répondre à des questions sur le texte ;
- se souvenir des idées principales et participer au rappel collectif d'un texte oral pour ensuite faire un rappel indépendant ;
- inclure les détails importants quand ils font un rappel de texte.
- comprendre des textes oraux de locuteurs ayant divers accents ;

Nom Date	écoute activement et attentivement	participe à la discussion et au rappel de texte de façon appropriée	pose des questions pour clarifier certains points	démontre sa compréhension de diverses manières

Performance

Utiliser des activités d'écoute précises, comme la suivante. Enregistrer ou lire un texte, formuler des questions et demander aux élèves d'encercler la bonne réponse ou de répondre par un dessin.

> C'est une belle journée d'été. Charles veut aller à la pêche, alors il part en bateau. Ses amies Caroline et Suzanne veulent aller se baigner, alors elles vont aussi en bateau avec Charles. Encercle la bonne réponse. (Les élèves n'ont que *1. a, b* et *c* sur leur feuille réponse.)
>
> 1. Quel temps fait-il?
> a) Il fait beau.
> b) Il pleut.
> c) Il neige.
> 2. Pourquoi les filles veulent-elles aller en bateau?
> a) Elles veulent aller à la pêche.
> b) Elles veulent parler avec Charles.
> c) Elles veulent nager.

Après l'écoute d'un texte oral, demander à la classe d'encercler la lettre A ou B pour répondre à des questions posées oralement.

Faire écouter aux élèves une histoire ou un autre texte enregistré. Leur demander de trouver l'idée principale et plusieurs détails secondaires importants en se servant d'une représentation graphique.

Après avoir modélisé et pratiqué ensemble, faire participer les élèves à des récits oraux de textes écoutés au moment des réactions ou à un autre moment. Ils peuvent faire ces récits collectivement, en petits ou en grands groupes ou de façon indépendante. Ils pourront se référer à une représentation graphique, un dessin ou des notes.

Demander aux élèves de travailler en paires après avoir écouté un texte oral. À tour de rôle, ils citent des détails du texte et essaient de citer un détail que leur partenaire n'a pas mentionné.

Ressources / Notes

> Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf
>
> Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - Ressources audio et audio-visuelles

Annexe B - I Principes et stratégies de communication orale

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - V Feuilles d'exploitation en matière d'écoute et d'expression orale

Ressources autorisées :

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - X Développement de la communication orale, XV Ressources audio et audio-visuelles

> Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 3.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte oral.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

3.1.1 de démontrer de diverses manières sa compréhension globale d'une variété de textes oraux en donnant les idées clées et des détails importants (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les élèves comprendront mieux un texte et se souviendront de l'information qu'il contient s'ils en saisissent les idées principales.

- Utiliser diverses représentations graphiques simples pendant et après une activité d'écoute pour aider les élèves à trouver les idées principales et les idées secondaires ou les détails importants d'un texte.
- Leur demander de lire un court texte ou un paragraphe d'un texte plus long, et de trouver l'idée principale et trois détails qui s'y rapportent.
- Leur demander de suggérer un titre pour un poème ou autre court texte.
- Après leur avoir remis des questions repères, demander aux élèves d'écouter attentivement afin de capter certains éléments d'information. (p. ex., « *Dans cette entrevue de radio, une jeune fille parle de son cheval. Noter les trois éléments qu'elle discute dans l'entrevue. Écrire les mots clés.* »)

Pour saisir le sens général d'un texte oral, les élèves doivent se poser trois questions au sujet du locuteur:

- ***De quoi parle-t-il?*** Il s'agit du sujet ou du thème du texte. Il parle de bonheur, de lecture, de la musique, d'un voyage qu'il a fait.
- ***Qu'en dit-il?*** Que dit le locuteur sur le sujet? Il s'agit des sous-sujets ou des idées secondaires.
- ***Pourquoi en parle-t-il?*** Quel est le but visé par le locuteur? Il veut émouvoir, expliquer, convaincre.

La réflexion, le questionnement, la représentation concrète, la discussion et le partage des idées sont des éléments qui favorisent la construction du sens. Lors des situations d'écoute et d'expression orale, il faut donner aux élèves le temps de réfléchir, de poser des questions, de clarifier leur compréhension en parlant et en partageant avec leurs pairs et l'enseignant. Permettre aux élèves de démontrer leur compréhension de diverses manières (p. ex. le dessin, les actions, la dramatisation, la tablette digitale et les réponses orales et écrites). Ceci leur permettra d'orienter leur choix selon leurs points forts pour appuyer leur développement de l'écoute.

- Encourager les élèves à faire un rappel oral en dyades ou en petits groupes pour montrer leur compréhension de divers textes : *Raconte à ton partenaire deux choses que je vous ai dit qu'il faut faire ce matin. Utilise la structure « Madame (Monsieur) a dit qu'il faut ___. »*
- Mettre à la disposition des élèves des histoires, des chansons, des poèmes et d'autres textes dans le cadre d'un centre d'écoute. Leur demander d'écouter un texte et de montrer ensuite leur compréhension au moyen d'illustrations ou d'autres outils.
- Faire écouter aux élèves les histoires interactives des sites web tels que *Tumblebooks* et leur demander de partager avec un partenaire les idées principales du texte.

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance

Fournir aux élèves un tableau ou une représentation graphique simple telle que la carte d'information. Leur demander de faire des dessins et d'ajouter des mots pour comprendre (et ensuite communiquer) les informations de base (p. ex., Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?) sur un texte écouté.

Qui?	Quoi?	Quand?	Où?	Comment?	Pourquoi?

Nom : Titre :
Le sujet
Qu'est-ce qui est dit ? Voici trois choses importantes :
1.
2.
3.

Entretien

Après une activité de « jouer à l'aveugle », analyser avec les élèves leur façon de donner des directives. Sont-ils satisfaits du résultat? Peuvent-ils rendre leurs directives plus claires ou plus complètes? Comment?

Autoévaluation / Évaluation par les pairs

Demander aux élèves de réfléchir et de s'attribuer une cote selon l'échelle ci-dessous quand ils écoutent un texte oral :

Pour bien comprendre,	
- je regarde la personne qui me parle.	1 2 3 4 5
- j'écoute bien la personne qui me parle.	1 2 3 4 5
- j'écoute bien les questions des autres (pour éviter la répétition des mêmes questions.	1 2 3 4 5
- je pose des questions si je ne comprends pas.	1 2 3 4 5
- je pose des questions pour avoir plus d'information.	1 2 3 4 5
- j'encourage la personne qui parle.	1 2 3 4 5

Demander aux élèves d'indiquer oui or non pour des énoncés inspirés d'un texte qu'ils ont écouté. Il peut s'agir d'énoncés oraux ou écrits.

P. ex., *La petite fille dans le texte est contente.* *Oui* *Non*
Elle aurait aimé faire autre chose ce jour-là. *Oui* *Non*

Utiliser la stratégie de visualisation telle que la suivante : fournir aux élèves une représentation graphique et une série de rectangles dessinés sur du papier. Leur demander de se servir de l'espace pour écrire ou dessiner les détails importants d'un texte pendant qu'ils l'écoutent. Cette pratique favorise le recours à l'imagerie mentale pendant l'écoute.

un loup	une maison
un cochon	du carton

Ressources / Notes

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 3.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens globale d'un texte oral.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

3.1.2 de suivre de façon appropriée des directives orales multi-étapes

Voir également le RAS 6.1.3

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

L'enseignant fait participer les élèves à des activités qui les obligent à recevoir des directives orales. En dyades ou en petits groupes, un élève donne les directives oralement et les autres doivent les suivre. Par exemple, ils peuvent expliquer comment réaliser un petit projet, suivre les étapes d'une procédure scientifique, résoudre un problème de mathématiques ou donner une visite guidée de l'école à un nouveau camarade.

- Faire participer les élèves à des activités dans lesquelles ils doivent à la fois donner et recevoir des directives (p. ex. « *jouer à l'aveugle* »). Les joueurs sont assis dos à dos ou sont séparés par un écran. Le premier partenaire donne des directives à l'autre pour construire une réplique de sa construction (p. ex., une construction avec des blocs, une reproduction d'un dessin ou d'une régularité en maths). À la fin, les deux partenaires comparent leurs réalisations pour voir si elles sont identiques. Discuter de l'importance de la clarté des directives.
- Demander aux élèves de travailler en paires pour créer un dessin et ensuite donner à leur camarade des directives qui lui permettront de le reproduire :
  a) Dessine un cercle rouge au coin gauche, en haut de la page.
  b) Dessine un petit triangle vert au milieu de la page.
  c) Dessine un hexagone jaune au coin droit, en bas de la page.
- Leur demander de travailler en groupes et de formuler des directives orales et de réaliser ensuite un enregistrement audio ou vidéo sur la façon de faire un bonhomme de neige ou de réaliser un autre projet. Une fois les enregistrements prêts, demander aux groupes d'échanger leurs enregistrements et de suivre les directives ainsi données. (Cette activité peut se faire « en direct ».)
- Encourager les élèves à prêter attention à l'utilisation de mots charnières ou connecteurs comme : *d'abord, en premier, deuxièmement, ensuite, et puis, suivant cela, pour terminer, en conclusion, finalement.* Ces mots sont importants pour ordonner les étapes d'une marche à suivre. Dresser une liste des connecteurs et l'afficher dans la classe afin que les élèves puissent la consulter facilement.
- Planifier des minileçons sur le mode indicatif des verbes au singulier et au pluriel. Vous assurer que les élèves comprennent bien qu'il faut se servir de formes verbales différentes pour donner des directives à une seule personne ou à un groupe. Leur donner l'occasion de s'exercer à utiliser les deux formes.

Ces activités ainsi que d'autres du même genre peuvent être effectuées selon diverses structures de groupe : toute la classe, petits groupes et dyades. Demander aux élèves de réagir aux directives des autres qui leur demandent de faire ou de fabriquer quelque chose, et de leur donner de la rétroaction constructive afin d'améliorer la clarté et l'exhaustivité de ces directives. (Voir Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale)

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique
Observer les élèves et noter leur aptitude à suivre des directives. Noter leur degré d'assurance et la mesure dans laquelle ils écoutent efficacement.

Observer la réaction des élèves à la communication verbale et non verbale pendant les activités régulières et les discussions en groupe. Noter leur aptitude à suivre des directives multi-étape et à répondre à des questions sur les étapes à suivre.

Observer la façon dont ils suivent des directives, et noter les aspects de la langue française avec lesquels ils ont des difficultés (p. ex., connaissance des concepts, effort de mémoire, objectif à atteindre, concentration, attention).

Quand les élèves jouent « à l'aveugle », noter s'ils sont capables de suivre les directives données par leur camarade. Demandent-ils des précisions si les directives ne sont pas claires ou s'ils ne comprennent pas ? L'élève fait-il savoir quand il a terminé une partie de la tâche ?

Performance
En mathématiques, l'élève représente une régularité croissante ou décroissante décrite par son partenaire. En sciences humaines, pour arriver à une destination, l'élève doit suivre les directives données par son partenaire qui lit un plan de carte.

Proposer des jeux qui renforcent l'écoute et le vocabulaire appris et demandent une participation des élèves :
- *Lève-toi et fais 3 pas vers le sud, fais 2 pas vers l'est et tourne sur toi-même. (sciences humaines)*
- *Dessine 2 hexagones qui sont reliés par un rectangle.*
- *Nomme toutes les choses que tu peux mettre dans un compost.*

Entretien
Discuter avec les élèves individuellement des aspects du français qui peuvent être difficiles pour eux, p. ex., la connaissance des concepts, l'effort de mémoire exigé, le but de l'activité, la durée d'attention.

Après avoir fait une activité comme « *à l'aveugle* », discuter avec les élèves de la façon dont ils ont suivi les directives. Sont-ils satisfaits du résultat? Peuvent-ils rendre leurs directives plus claires ou plus complètes? Comment? Qu'est-ce qui était difficile pour eux ? Développer un plan d'action, au besoin.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - I Principes et stratégies de communication orale

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - VI Questionnement

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale, XV Ressources audio et audio-visuelles,

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 3.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens globale d'un texte oral.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

3.1.3 de faire des inférences et de tirer quelques conclusions d'un texte oral

Voir également le RAS 6.1.6

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Il est important de donner aux élèves des occasions de faire des inférences et de tirer des conclusions d'après les informations présentées oralement. Il faut les encourager à poser des questions sur ce qu'ils veulent savoir ou ce qu'ils ne comprennent pas et aussi à réfléchir ou à chercher des réponses (p. ex. *Comment le sais-tu? Que dit le texte? Que pouvons-nous en déduire?).* L'enseignant utilise avec les élèves des questions qui favorisent trois niveaux de compréhension : ***littéral*** (l'auteur l'a dit), ***interprétatif*** (l'auteur l'a pensé) et ***appliqué*** (l'auteur serait d'accord).

Selon Boyer (1994) et Giasson (2003), il y a plusieurs principales catégories d'inférence. Il s'agit de poser diverses questions :

Lieu	Dans quel lieu ou à quel endroit (contexte physique, pays, bâtiment) se passe l'action ?
Agent	Qui a fait l'action décrite ?
Temps	À quel moment (époque, temps de la journée, saison) se passe l'action ?
Action	Quel événement se produit ? Que fait le personnage dont on parle ?
Instrument	De quel objet se sert le personnage ? À quoi sert cet objet ? Que permet-il de faire ?
Objet/ catégorie	De quel objet matériel est-il question? Dans quelle catégorie générale entrent les objets énumérés ? Quel mot peut les désigner tous ensemble ?
Cause/ effet	Quelle est la cause de l'action décrite ? Quelle conséquence aura l'action décrite ?
Problème/ solutions	Comment va-t-on résoudre le problème décrit ? Quelle est la solution ?
Attitude/ sentiment	Quelle attitude manifeste le personnage ? Quel sentiment semble éprouver le personnage ?

- Montrer explicitement aux élèves comment répondre à des structures interrogatives comme : *Pourquoi est-ce que... Qu'est-ce qui a causé... Comment sait-on que... Qu'est-ce qui nous fait penser que...? À qui (quoi) ressemble...? Comment es-tu arrivé à la conclusion que...?*
- En utilisant la technique de réflexion à haute voix, montrer comment faire des inférences et encourager les élèves à suivre le modèle. Par exemple : *Si je dis 'la cloche va bientôt sonner', qu'est-ce que cela veut dire? ; Pourquoi est-ce que __? ; Qu'est-ce que l'image nous montre? Comment sait-on que __?*
- Poser des questions qui incitent les élèves à aller plus loin que le simple rappel de texte et qui les obligent à développer et à préciser leur réflexion ; p. ex., *Qu'est-ce qui te fait penser que le poème est plutôt triste? Comment es-tu arrivé à cette conclusion? Es-tu d'accord avec l'auteur? Avec ce personnage? Explique tes réponses.*

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique
Observer les élèves dans diverses situations et noter dans quelle mesure ils peuvent faire des inférences simples et tirer des conclusions. Poser des questions pour aider et encourager les élèves.

Utiliser les fiches anecdotiques et l'observation et noter si les élèves :
- sont capables de faire des inférences et de tirer des conclusions d'après un texte oral, et le font volontiers ;
- sont capables de justifier leurs inférences et leurs conclusions d'après le texte.

Voir Annexe B - Listes de vérification : Stratégies d'écoute et d'expression orale

Performance
Lors d'une situation d'écoute, poser des questions pour voir si les élèves sont en mesure de pouvoir faire des inférences simples et de tirer quelques conclusions. Planifier un suivi approprié selon le besoin.

Entretien
Tenir des entretiens individuels avec les élèves pour connaître leur niveau de compréhension et leur capacité de faire les inférences simples. *Est-ce une chanson triste ou heureuse ? Pourquoi ? ; Quelle saison est-ce dans cette chanson ? Comment le sais-tu ?*

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - VI Questionnement

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale, XV Ressources audio et audio-visuelles

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 3.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

3.2.1 de réagir à un texte oral simple selon ses intérêts, ses opinions et son vécu

Voir également les RAS 4.3.2, 6.2.1, 6.2.2

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Dans une classe où le dialogue et les échanges sont encouragés, les élèves acquièrent rapidement le vocabulaire et les expressions qui leur permettent de réagir aux textes. L'enseignant modélise et fait pratiquer les structures langagières nécessaires dans les séances de pratique partagées et guidées. Ensuite, il facilite les discussions portant sur divers textes oraux et des communications orales. Il est important que les élèves expriment leurs sentiments, leurs préférences, leurs opinions et qu'ils explorent, avec l'aide de l'enseignant, les liens qui existent entre :

- le texte et eux-mêmes (leurs expériences, opinions, intérêts) ;
- le texte et un autre texte (oral ou écrit) ;
- le texte et le monde en général (leurs connaissances).

- Donner tous les jours aux élèves des occasions de s'exprimer et de réagir à des textes oraux en petits groupes ou avec toute la classe. Ces occasions sont nombreuses : discussions sur les textes, nouvelles, sorties scolaires, projection de vidéos, visites d'invités, résolution de problèmes, cercles de lecture, lecture partagée ou guidée.
- Fournir des formules pour aider les élèves à s'exprimer : *Dans cette chanson, j'ai aimé __ Je n'ai pas aimé __ ; Ce poème me fait penser à __ parce que __ ; Le personnage principal est (n'est pas) comme moi parce que __ ; Si j'étais à la place de cette personne, je ___.*
- Utiliser des techniques d'apprentissage coopératif ou la stratégie de partage en dyades ou en petits groupes pour amener les élèves au partage de liens personnels et de sentiments, d'intérêts, de préférences et d'opinions sur divers textes.
- Encourager les élèves à établir des liens avec leur expérience personnelle et à expliquer ensuite ces liens aux autres en les justifiant par des détails appropriés. Par exemple : *Cette chanson me fait rire. Je trouve la musique et les paroles vraiment drôles. La chanson me fait penser à une comptine que nous avons apprise à la maternelle.*
- Dans les différentes matières, donner quotidiennement aux élèves l'occasion d'exprimer leurs sentiments, leurs intérêts, leurs préférences et leurs opinions au sujet d'un texte. Développer et faire pratiquer le vocabulaire et les structures linguistiques nécessaires.

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique

Observer les élèves en petits groupes ou avec toute la classe et noter :

- l'enthousiasme des élèves à écouter des textes oraux (lectures à haute voix, présentations, enregistrements vidéo, enregistrements de chansons ou d'histoires) ;
- la facilité avec laquelle ils parlent de leurs expériences personnelles, posent des questions ou y répondent ;
- l'assurance des élèves à faire part de leurs idées et de leurs sentiments au sujet d'un texte ;
- si les liens établis avec les expériences et les connaissances antérieures sont évidents et logiques.

Utiliser les tableaux ÉCOUTER et PARLER (Annexe B) pour noter l'expression orale et l'emploi du vocabulaire des élèves quand ils établissent des liens ou quand ils font part de leur réaction à un texte:

- l'assurance et la facilité d'élocution ;
- le choix des mots ;
- l'utilisation du vocabulaire et de structures de phrases appropriés;
- l'aptitude à lier les idées entre elles ;
- l'aptitude à prendre des risques ;
- l'aptitude à recourir aux circonlocutions (trouver d'autres façons de communiquer un message).

Noter l'aptitude des élèves à employer des structures pertinentes pour établir des liens personnels avec un texte : *J'ai aimé ___. Je n'ai pas aimé ___. ; Je préfère ___. ; J'ai déjà vu (fait) ___. ; Moi aussi, je ___. Cela me fait penser à ___. Je connais quelqu'un qui est comme ___.*

Performance

Inviter les élèves à utiliser une représentation graphique simple pour communiquer leur réaction personnelle à un texte oral ou pour établir des liens personnels avec leurs connaissances et expériences antérieures. Leur demander d'utiliser une combinaison de représentations visuelles (p. ex., dessins et mots). Par la suite, encourager un partage oral en dyades ou en petits groupes.

Moi	Le texte

Personnage préféré	Partie préférée

J'ai aimé	Je n'ai pas aimé

Préparer un jeu comme *TIC TAC TOI* en utilisant les structures ciblées. L'élève place un jeton sur la caise après avoir utilisé la structure ciblée.

J'ai aimé	Je préfère	
Je n'ai pas aimé		
	J'ai déjà vu	

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - I Principes et stratégies de communication orale

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - VIII Outils d'évaluation et d'autoévaluation en écoute et expression orale

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale, XV Ressources audio et audio-visuelles

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 3.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

3.2.2 de réagir de façon respectueuse à l'opinion des autres

Voir également le RAS 2.3.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les élèves n'arrivent pas tous à l'école avec la même expérience des conventions sociales. Ils doivent apprendre à parler aux autres élèves de façon polie, à faire part de leur accord ou désaccord et à montrer un respect pour les idées et les opinions des autres.

- Analyser avec les élèves en quoi consistent le langage positif et le langage négatif. Aborder la notion de langage corporel et mimer certaines actions et gestes communs : rouler les yeux, hocher la tête, sourire, boucher les oreilles. Demander aux élèves d'identifier les actions et gestes qui sont appropriés à différentes situations d'écoute et ceux qui sont inappropriés.
- Explorer le comportement et les commentaires appropriés à diverses situations interactives telles que les discussions et le travail en groupe. Discuter de la gestion de la prise de parole dans les interactions et modéliser la participation à tour de rôle. Faire pratiquer des gestes et actions pertinents ainsi que des expressions utiles telles que *C'est à ton tour, Marc. As-tu d'autres choses à dire ? As-tu fini ? Est-ce à mon tour de parler ?*

L'enseignant explore avec les élèves la notion d'une opinion, que les personnes aient des opinions variées et qu'il n'y a pas de « bonne » ou « mauvaise » opinion. Les élèves doivent comprendre qu'il est possible d'exprimer une différence d'opinion ou commentaire constructif sans critiquer les autres. Ils doivent apprendre à exprimer un désaccord de façon positive et à respecter les opinions des autres.

- Mener une discussion sur la façon de réagir aux idées des autres et d'exprimer son désaccord. Par exemple, *J'aime ton histoire parce que..; C'est bien fait ; J'aime ce que tu as fait/dit ; Il faut peut-être penser à..; Une chose que j'ai vraiment aimée, c'est..; J'ai une suggestion pour.. ; À mon avis...; Possiblement, mais je crois que...; Il faut aussi considérer ... Tu as de bonnes idées, mais j'ai une autre idée. ; J'ai aimé ta présentation, mais tu devrais parler plus fort ;*
- Après une présentation, demander aux élèves de trouver des commentaires positifs ou des critiques constructives qu'ils peuvent faire au présentateur.
- Discuter de ce qu'il faut dire ou faire si quelqu'un démontre un comportement blessant ou semble ne pas respecter l'opinion d'un autre.

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Liste de vérification
Observer les réactions des élèves aux opinions de leurs camarades. Noter tout problème ou tout sujet de préoccupation. Observer leur aptitude à exprimer leur désaccord de façon appropriée.

Observer les élèves et noter leurs interactions et leurs conversations pendant qu'ils travaillent ou jouent ensemble. Noter s'ils écoutent volontiers les autres et prennent en considération leurs idées et leurs opinions.

Performance
Demander aux élèves groupés en dyades de faire un jeu de rôles sur des situations comportant des divergences d'opinions. Les encourager à se servir de certaines expressions ou de certains termes. Évaluer leur aptitude à trouver des façons de réagir avec tact et courtoisie aux propos des autres.

Observation/ Autoévaluation
Voici un exemple de liste de vérification qui pourrait être utilisée par l'élève pour s'autoévaluer ou par l'enseignant pour consigner ses observations :

Nom	Date
Je parle à mon tour dans une conversation.	Jamais Parfois Toujours
Je fais des commentaires respectueux en jouant et en travaillant avec d'autres.	Jamais Parfois Toujours
J'exprime mon accord ou mon désaccord de façon appropriée (paroles, comportement, etc.).	Jamais Parfois Toujours
J'utilise les règles de politesse.	Jamais Parfois Toujours
Je demande de l'aide et j'offre mon aide.	Jamais Parfois Toujours
J'exprime mes sentiments en des termes appropriés.	Jamais Parfois Toujours
Je suis sensible aux sentiments des autres.	Jamais Parfois Toujours
J'écoute attentivement lorsqu'on me fait des suggestions ou critiques constructives.	Jamais Parfois Toujours

Autoévaluation
Demander aux élèves de réfléchir aux questions suivantes :
- Est-ce que je fais de bons choix ?
- Est-ce que j'écoute les autres quand ils parlent ?
- Est-ce que j'écoute sans interrompre les autres ?
- Est-ce que j'encourage les autres ? Est-ce que je suis gentil(le) ?
- Est-ce que mes commentaires sont polis ?

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e anné (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - IV Compliments pour toi et moi

Annexe B - I Principes et stratégies de communication orale

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - VI Questionnement

Annexe H - III Ressources pédagogiques suggérées

Ressources suggérées

First Steps: Oral Language Development Continuum (Heinemann), p. 29-32
- Establishing an Environment for speaking and Listening)

First Steps: Oral Language Resource Book (Heinemann), p. 43
- Guidelines in effective listening

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale, XV Ressources audio et audio-visuelles

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 3.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à de textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

3.3.1 de démontrer des connaissances phonologiques

Voir également le RAS 9.1.2

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Selon la recherche, la conscience phonologique chez les élèves est l'indicateur le plus fiable de leur réussite dans l'apprentissage de la lecture (International Reading Association, 1998). La conscience phonologique est associée à la compétence à réfléchir aux sons dans la langue parlée; selon Fitzpatrick (1997), elle est « la compétence à écouter l'intérieur d'un mot ».

La conscience phonologique compte :
- ***conscience des mots*** : reconnaître le nombre de mots dans une phrase ;
- ***conscience des syllabes*** : identifier des syllabes ; segmenter et fusionner des mots de plusieurs syllabes ;
- ***conscience des rimes*** : reconnaître et produire des rimes, qui comprennent la segmentation, la suppression, la substitution et la fusion ;
- ***conscience phonémique*** : compréhension des mots et des phonèmes (sons) qui les composent ; compétence à segmenter, fusionner et manipuler des sons dans un mot.

Les activités qui développent la conscience phonologique sont celles qui permettent aux élèves de reconnaître et de produire des rimes, ainsi que de manipuler des sons et des syllabes dans les mots. Les chansons, les poèmes et les comptines sont très importants pour l'apprentissage de la langue seconde et conviennent parfaitement aussi aux activités de conscience phonologique. Faire en sorte que des activités proposées soient amusantes et encouragent l'expérimentation avec la langue. Voir Annexe B.

Conscience des mots
- Revoir comment compter le nombre de mots dans une courte phrase en tapant les mains ou en touchant les points de repère sur leur corps. Utiliser des comptines, des poèmes ou des chansons simples connus ou des phrases pratiquées en classe.
- Inviter les élèves à créer une phrase ou une ligne de chanson ou poème de cinq à sept mots. Ils choisissent chacun un mot, se placent en ligne et ensuite prononcent leurs mots de gauche à droite pour lire la phrase ou réciter le poème.
- Utiliser un bout de papier ou un cadre de segmentation et des jetons. Dire une phrase simple et demander aux élèves de déplacer un jeton pour chaque mot entendu dans la phrase. P. ex., *Luc aime jouer au soccer*

•	•	•	•	•	

Conscience des syllabes
- Inviter les élèves à indiquer le nombre de syllabes dans des mots en tapant les mains, en tapant sur les genoux ou en marquant le rythme avec des instruments de musique. Privilégier des mots de quatre syllabes et plus.
- Proposer le tri des syllabes. Suite à l'écoute d'un texte, inviter les élèves, travaillant en dyades, à repérer dans le texte les mots de trois, de quatre ou de cinq (ou plus) syllabes orales. Classer les mots dans un tableau simple.
- Demander aux élèves de compter le nombre de syllabes dans des mots de différentes longueurs en plaçant des jetons dans des cadres de segmentation.

(Suite...)

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation

Noter la participation des élèves et leur comportement pendant les activités portant sur la langue orale. Voici un exemple de liste de vérification :

Nom de l'élève	Date	Date	Date
participe aux chansons, à la récitation de comptines et de poèmes			
participe activement aux activités portant sur les mots dans une phrase et réussit à compter des mots			
participe activement aux activités portant sur les syllabes et réussit à compter des syllabes			
participe activement aux activités portant sur les rimes et réussit à identifier et à produire des rimes			
participe activement aux activités portant sur des sons dans des mots et réussit à : -identifier des sons dans un mot (au début, au milieu, à la fin) ; -segmenter un mot en sons ; -fusionner des sons pour faire un mot ; -omettre et/ou remplacer des sons dans un mot pour en créer un nouveau.			

Observation / Fiche anecdotique

Lors de diverses activités orales portant sur la conscience phonologique, observer les élèves pour noter :

- leur participation aux activités de conscience des mots, conscience des syllabes et conscience des rimes ;
- leur aptitude à segmenter des mots en syllabes et à fusionner des mots segmentés en syllabes ;
- leur aptitude à reconnaître des paires de mots qui riment ou l'intrus dans une série de mots, et à proposer ou produire des rimes ;
- leur assurance et leur précision quand ils tapent des mains pour marquer les syllabes, quand ils comptent les sons, segmentent les mots en syllabes ou en phonèmes ou quand ils fusionnent des syllabes ou des phonèmes.

Performance

Ces activités peuvent être intégrées dans la routine matinale. Demander aux élèves de :

- compter le nombre de mots dans une phrase en frappant les mains, en tapant les pieds ou en plaçant des jetons dans un cadre de segmentation.
- trouver des mots de trois, de quatre ou de cinq syllabes lors de l'écoute d'un court texte connu.
- déplacer des jetons pour correspondre au nombre de syllabes dans un mot choisi.
- repérer les rimes dans une comptine ou un poème connu.
- proposer un mot qui rime avec un mot donné : *Qui peut penser à un mot qui rime avec le mot « église »* ?

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - III Développement de la conscience phonologique

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - V Feuilles d'exploitation en matière d'écoute et de l'expression orale

Annexe H - I Ressources autorisées, III Ressources pédagogiques suggérées

Ressources autorisées

Review of resources Available for the Teaching of Phonological Awareness in Early French Immersion (Department of Education, 2010)

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 3.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à de textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

3.3.1 de démontrer des connaissances phonologiques (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Conscience des rimes

Noter : Dans les activités de production de rimes, tout comme dans le remplacement de phonèmes, les mots inventés sont acceptables.

- Prévoir des jeux et des activités axés sur des poèmes, des vers simples dans les histoires ou des comptines et chansons. Ces activités doivent être amusantes et doivent amener les élèves à repérer dans le texte des mots qui riment *(grise, église)*, à trouver d'autres mots qui riment avec le mot en question, ou de remplacer les rimes du texte avec d'autres rimes plausibles.
- Demander aux élèves d'inventer et d'illustrer des « phrases folles » (p. ex. *Un oiseau mange un bateau et une auto.)*
- Inventer des rimes aux objets de la classe ou encore aux objets associés à un thème particulier. Trouver des rimes aux mots du mur des mots ou aux noms des élèves. Adapter des chansons connues en faisant des rimes.
- Jouer au jeu du ballon qui consiste à dire un mot et ensuite lancer le ballon à un membre du groupe qui doit trouver une rime au mot. Quand on ne trouve plus de rimes au mot initial, recommencer avec un nouveau mot.

Conscience phonémique

Par le biais de diverses activités orales, amener les élèves à reconnaitre des sons occupant diverses positions dans un mot (initiale, médiane, finale), à reconnaitre des mots qui commencent ou qui finissent par le même son et à segmenter, fusionner et manipuler les sons dans un mot.

Les sons

- Inviter les élèves à classer des images et des objets de la classe d'après leur son initial ou final, par exemple, *Rangez dans la boîte tous les jouets qui commencent par /f/ ; Trouvez des animaux dont le nom contient le son /o/ ; Repérez les mots qui finissent par le son /t/.*
- Lors de l'exploration de textes oraux, amener les élèves à trouver des mots qui contiennent un certain digramme, p. ex., /tr/ : *très, train, mettre, autre, trouve.* Consigner les mots trouvés dans un tableau.
- Jouer à *Jacques dit*. Les élèves dont le nom (la couleur des vêtements, etc.) contient un certain son doivent faire une action : *Si ton nom contient le son /on/, joue au violon. Si la couleur de tes vêtements contient le son /i/, imite un iguane. Si ta carte contient le son /oi/, vole comme un oiseau.*
- Cibler un son (ou plus) par semaine et faire des activités en lien avec ce son. Lors d'une séance de lecture partagée, par exemple, inviter les élèves à lever la main quand ils entendent un mot qui contient le son cible. Repartir les élèves en dyades pour trouver des mots qui contiennent ce son.

(Suite...)

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation

Lors de diverses activités orales portant sur la conscience phonémique, observer les élèves pour noter dans quelle mesure ils participent à ;

- identifier le premier son, le son médian et le son final d'un mot simple;
- classer divers mots selon le son initial, médian ou final ;
- proposer des mots ayant un certain son initial, médian ou final ;
- juger si deux mots ont le même son (initial, médian, ou final) ;
- identifier les sons associés à certains digrammes et groupes de consonnes (p. ex., *ch, au, ai ain in, ou, on, oin, br, gr, str, fr*).

Performance

Distribuer aux élèves des cartes portant un son pratiqué en classe. Les inviter à écouter une phrase ou court texte oral et d'effectuer une tâche demandée, p. ex., S*i tu entends ton son [eau], va te laver les mains.* Chaque élève écoute un son dont il a besoin de travailler.

Jouer le jeu *Dans ma valise* et cibler l'identification de mots ayant un certain son. Apprendre aux élèves la phrase « *Je voyage autour du monde et dans ma valise je mets … »*. Tout le monde répète la phrase et un élève à la fois propose un item à mettre dans la valise selon le son ciblé. Pour le son final /o/, par exemple, les élèves pourraient proposer …. *dans ma valise je mets une auto … je mets une auto et un bateau.* Varier le jeu en l'adaptant selon la saison ou le thème (p.ex., *Je vais à l'école et dans mon sac d'école je mets… ; Je fais un pique-nique et dans mon panier je mets…)*

Donner aux dyades ou petits groupes d'élèves des cubes emboîtables et des cartes portant des images (quatre phonèmes ou plus). Chaque élève prend une carte et prononce le mot lentement, en prenant un cube pour chaque phonème (son) prononcé. Ensuite, il attache les cubes et fusionne les phonèmes à haute voix en prononçant le mot.

Fournir aux élèves un cadre de segmentation et des jetons. Dans le contexte de l'exploration d'un texte oral simple, inviter les élèves à segmenter des mots (mots ayant quatre phonèmes ou plus). Pour chaque son entendu dans le mot ciblé, les élèves placent un jeton sur le cadre.
P. ex., marché :

m	a	r	ch	é

Demander aux élèves de supprimer les sons au début ou à la fin de mots entendus. *Dis « nerveuse ». Dis-le encore sans dire le son /z/.*

Ressources / Notes

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale, XI Développement de la conscience phonologique, XV Ressources audio et audio-visuelles

Activités et stratégies pour appuyer la conscience phonologique:

Conscience phonologique (Chenelière)

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogique p. 23-111 (Modulo)

Les clés du savoir : cartes de sons, dictionnaire mural (Guérin)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 3.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à de textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

3.3.1 de démontrer des connaissances phonologiques (suite)

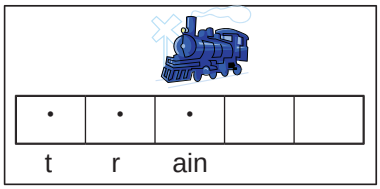
Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

La manipulation de phonèmes

Faire participer les élèves à une gamme d'activités orales qui leur permettent de développer leurs habiletés de conscience phonémique, comme la segmentation de mots ou de syllabes en phonèmes, la fusion des phonèmes en mots ou en syllabes, et l'omission et remplacement de phonèmes dans les mots.

La segmentation de phonèmes

- Utiliser des blocs ou des jetons pour représenter les sons dans des mots, p. ex., s-a-p-in; j-eu-d-i; t-é-l-é-ph-o-ne). Glisser un bloc pour chaque son entendu ou laisser tomber un jeton dans une boîte de conserve pour chacun des sons entendus dans un mot.
- Inviter les élèves à segmenter des mots en phonèmes en utilisant un cadre de segmentation et des jetons. Pour chaque son entendu dans le mot ciblé, les élèves placent un jeton sur la fiche. Rappeler aux élèves l'importance de bien écouter les sons du mot. Ensuite, les élèves peuvent fusionner les sons pour faire le mot, en glissant un doigt sous chaque case.



La fusion de phonèmes

- Étirer des mots en touchant une partie du bras pour chaque son. Ensuite, utiliser la main opposée pour glisser en remontant le long du bras tout en fusionnant les sons du mot, par exemple *llllllaaaaaaccccccc. Cela fait lac.*
- Prononcer des mots en détachant chaque phonème, p. ex., *m-an-t-eau*. Lorsque les élèves trouvent le mot, répéter les phonèmes détachés, suivis du mot entier : *m-an-t-eau : manteau.*

L'omission d'un phonème

- Omettre une syllabe d'un mot composé (p. ex., *Dis bonhomme. Dis-le encore sans dire « bon »*). Omettre le son initial, central ou final des mots (p. ex., Dis « adorait ». *Dis-le encore sans dire le son /a/. Dis-le encore sans dire /ait/).*
- Omettre un son créé par des consonnes fusionnées. *Dis « gauche ». Dis-le encore sans dire le son /ch /).*

Le remplacement (la substitution) de phonèmes

Noter : Dans les activités de remplacement de phonèmes, tout comme dans la production de rimes, les mots inventés sont acceptables.

- Lire une histoire à haute voix et changer le son initial ou final d'un mot pendant que les élèves écoutent pour trouver l'erreur (p. ex., *Petit-bleu est allé à la saison.*). Les élèves trouvent le son modifié.
- Planifier des activités qui comprennent la substitution de sons dans les mots de trois ou quatre sons. À partir d'un seul mot, créer de nouveaux mots en remplaçant le son initial, central ou final :

rouge → bouge	*rouge→rage, ronge*	*rouge →route, rousse, roule*
mince →pince	*mince→ masse, mousse*	*mince → maintes*

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation	Ressources / Notes
Performance Demander à un petit groupe d'élèves de s'asseoir en cercle. Distribuer à chacun une illustration d'un objet dont le nom est composé d'une syllabe. Un élève prononce le premier son de son objet et les autres le répètent. Il dit le deuxième et ensuite le troisième son, et les autres répètent le son chaque fois. Un élève du groupe prononce tous les sons du mot et les fusionne pour trouver le nom de l'objet. Autrement, l'enseignant peut murmurer un mot à un élève qui prononce un son à la fois jusqu'à ce que quelqu'un trouve le mot. À l'aide d'une tablette, demander aux élèves de démontrer comment segmenter des mots en phonèmes, fusionner les sons d'un mot, omettre une syllabe d'un mot composé, ou créer un nouveau mot. Ils peuvent utiliser la fonction de l'enregistrement ou une application comme *Show Me* et l'enseignant peut rejouer le travail pour évaluer l'habileté des élèves en conscience phonologique. ***Entretien*** Au besoin, planifier un entretien individuel avec l'élève afin de déterminer dans quelle mesure il est capable de dire chacun des sons contenus dans un mot de deux phonèmes, de trois phonèmes, de quatre phonèmes et de cinq phonèmes. Si l'élève est capable de segmenter des sons, lui demander ensuite de fusionner jusqu'à cinq sons pour former un mot. Planifier un suivi en fonction des besoins.	

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 3.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à de textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

3.3.2 de faire la distinction entre différents genres de textes oraux

Voir également le RAS 6.3.2

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Il est important de donner aux élèves la possibilité de prendre connaissance de textes oraux variés : communication de nouvelles, activités de narration et de description, demandes de renseignements, échanges interactifs, discussions, travail en dyades ou en petits groupes, enquêtes et activités de classification.

- Lors de séances de lecture aux élèves et de lecture partagée et guidée, explorer les diverses caractéristiques d'une gamme de textes : longueur, style de langue, présentation, caractère réel ou imaginaire, expression d'opinions ou de faits, caractéristiques littéraires. Poser des questions exploratoires afin d'amener les élèves à identifier certains attributs.
- Donner souvent aux élèves l'occasion d'entendre des textes oraux présentés au moyen de divers moyens de communication (CD, MP3, DVD, tablette, Internet (pour la météo), Petit Nicholas sur YouTube, cassettes, radio, téléphone), et de réfléchir à ce qu'ils ont entendu et au genre de texte dont il s'agit. Proposer plus de pratique aux élèves selon le besoin.
- Mettre sur pied un centre d'écoute où les élèves peuvent écouter une variété de textes oraux. Différencier le contenu du centre en fonction des besoins ou des intérêts des élèves. Leur faire réfléchir au genre de texte dont il s'agit en posant des questions qui les amènent à faire des choix entre des genres de textes : *Ce texte, est-il ...*
  - *réel ou imaginaire ?*
  - *une chanson ou une histoire ?*
  - *une chanson ou une comptine ?*
  - *une communication de nouvelles ou une annonce publicitaire ?*
  - *une annonce ou la météo ?*
  - *une explication ou une description ?*

Faites en sorte que les textes oraux soient présentés en contexte et qu'une *intention d'écoute* soit établie. Le texte, sert-il à renseigner, convaincre, décrire, divertir?

- Faire participer les élèves à des discussions afin de formuler des questions sur les textes oraux et d'y répondre. Enseigner des structures interrogatives comme : *De quoi s'agit-il? Quel genre de discours est-ce? Quel est le message ici? Quel est le but de ce texte? Y a-t-il un personnage principal? Pourquoi est-ce que...? Où se passe l'histoire? Comment est-ce que...?* Leur montrer comment reconnaître les mots clés qui peuvent orienter l'écoute et faciliter la compréhension.

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Liste de vérification
Les élèves, comprennent-ils divers textes oraux ? Établissent-ils des distinctions entre des textes oraux ? (p. ex., « *Je veux écouter une histoire. Je ne veux pas le CD de chansons.* »)

Demander aux élèves d'écouter régulièrement divers textes présentés sur différents moyens de communication. Utiliser une liste de vérification comme la suivante pour suivre les progrès des élèves :

L'élève est capable de :	Date	Date	Date
reconnaître divers genres de textes			
discuter quelques caractéristiques des textes, dont la présentation, le style et l'intention de communication			
discuter de l'utilisation de la langue dans divers textes			

Voir Annexe B - Outils d'évaluation et d'autoévaluation en écoute et expression orale

Observation
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques pour déterminer l'aptitude des élèves à :
- écouter attentivement des textes (discours) oraux de divers types;
- participer aux discussions;
- utiliser au cours des discussions le vocabulaire qu'ils ont appris;
- reconnaître les caractéristiques littéraires de divers types de textes oraux;
- reconnaître divers types de textes oraux.

Performance
Demander aux élèves d'écouter une variété de textes et de reconnaître les mots clés et les syntagmes (phrases) qui aident à déterminer le type de texte.

Lors de diverses situations d'écoute, poser des questions qui permettent de voir si les élèves peuvent différencier divers genres et types de texte. Leur demander :
- de quel genre de texte il s'agit ;
- comment ont-ils su de quel genre de texte il s'agissait ; quels indices ils ont utilisés.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - II Ressources audio et audio-visuelles

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe C - Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale, XV Ressources audio et audio-visuelles
- *Liens selon le RAS* - Une sélection de musique, livres et films pour enfants

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 3.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à de textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

3.3.3 d'identifier quelques éléments littéraires de base d'un texte oral

Voir également le RAS 6.3.5

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En proposant une variété de textes oraux aux élèves, leur donner la possibilité de discuter des éléments littéraires comme *l'idée principale, les idées secondaires, le message, le but, le genre, les personnages, le titre, l'auteur ou l'auteure, l'écrivain ou l'écrivaine, le lieu, le traducteur ou la traductrice, l'intrigue, le problème, l'élément déclencheur, la conclusion, le méchant, le héro ou l'héroïne, le message, la morale, le contexte, l'opinion, le cadre de l'histoire ou l'auditoire ciblé.* Il est important de ne pas se limiter aux histoires, mais de traiter aussi les publicités, les annonces, les présentations, etc.

- Montrer aux élèves comment reconnaître les éléments littéraires en discutant avec eux des textes lus à haute voix. Poser les questions suivantes au cours des discussions. Encourager les réponses en phrases complètes :
  Quel est le titre de ce texte? Que nous indique le titre?
  Quel est le message de ce texte? Comment le savez-vous ? À qui est destiné ce texte? Quel est l'auditoire ciblé ?
  Quel est le but ou l'intention de ce texte ? Est-ce réussi?
  Penses-tu que le texte développe bien l'idée principale?
- Encourager les élèves à justifier leurs réponses d'après le texte oral :
  Je crois que l'auditoire ciblé est la jeunesse, car le texte indique qu'il faut en parler à ses parents. On dit « Parles-en avec les adultes de ta famille. »
- Faire des séances pour développer le langage. Après avoir modélisé et pratiqué les structures et les termes pertinents, repartir les élèves en dyades; à tour de rôle, un élève pose une question et l'autre y répond.
- Demander aux élèves de penser si une histoire serait différente si le lieu (ou lieu et époque) était différent ? Quelle différence y aurait-il si l'histoire se passait aujourd'hui? Dans un autre lieu ?
- Demander aux élèves de discuter en dyades ou en petits groupes de l'un des éléments littéraires de l'histoire et d'en faire ensuite un rapport à toute la classe. Ils peuvent concevoir un élément visuel pour accompagner leur présentation.
- Fournir aux élèves diverses façons de montrer leur compréhension et de communiquer leurs idées sur les éléments littéraires d'un texte oral :
  - **répondre aux questions** : *De quoi s'agit-il ? Qu'est-ce qu'on a dit ?*
  - **faire une représentation visuelle** : *Fais un dessin pour montrer le personnage principal et le lieu de cette chanson.*
  - **utiliser l'art dramatique** (gestes, actions, dramatisations, jeux de rôle,marionnettes) pour communiquer des idées clés d'un texte oral ou les événements principaux d'un récit ou d'une chanson : *Fais des actions pour montrer en ordre ce que fait le personnage dans ce poème.*
- Inviter les élèves à écouter une annonce publicitaire (à la radio) et d'en identifier le message ou ce que ce produit ou service promet. *Quel est le message du texte ? Qui est l'auditoire ciblé ?*

RAG 3 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique
Noter l'aptitude des élèves à :
- comprendre et à utiliser le vocabulaire des éléments littéraires;
- reconnaître les éléments littéraires de différents textes oraux;
- participer aux discussions;
- trouver l'information de textes oraux et s'en rappeler.

Performance
Suite à l'écoute d'un texte oral, poser des questions pour voir si les élèves peuvent repérer les points les plus importants d'un texte oral : *Qui a parlé? De quoi a-t-il parlé ? Qu'est-ce qu'il en a dit ? Qu'est-ce qu'il a dit en premier? Ensuite ? À la fin ?*

Demander aux élèves d'écouter un texte oral et de rédiger une entrée dans leur journal à son sujet. *Quel est le genre ou type de discours, le message, l'auditoire ciblé, l'idée principale?*

Demander aux élèves d'utiliser une représentation graphique (p. ex. *un tableau séquentiel* pour illustrer l'intrigue) pour illustrer les éléments littéraires d'une histoire.

Leur demander de penser à un élément littéraire et de créer une brève *saynète*, ou un élément visuel, qui illustre cet élément. Ils peuvent faire une dramatisation résumant le point culminant ou le problème d'une histoire, ou en illustrer le contexte ou cadre.

Pendant l'écoute d'un texte oral, demander aux élèves de prendre des notes ou de dessiner des images en guise d'aide-mémoire. Ils peuvent s'aider d'une représentation graphique comme les suivantes :

Le lieu	Les personnages	Le problème	La conclusion

Le sujet	
Trois choses mentionnées :	1.
	2.
	3.

Entretien
Planifier des entretiens individuels avec les élèves pour connaître leur niveau de compréhension. Poser des questions telles que les suivantes sur un texte traité au préalable :
Quel est le titre de cette chanson ?
Quel est le sujet du film ?
De quoi s'agit-il dans cette description (ce poème, cette annonce, cette comptine, etc.) ? S'agit-il de __ ou de __ ?
Qui est le personnage principal ici ?
Quel est le lieu mentionné dans cette comptine ?

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - II Ressources audio et audio-visuelles

Annexe B - V Feuilles d'expoitation en matière d'écoute et d'expression orale

Annexe C - Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe H - III Ressources pédagogiques suggérées

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale, XV Ressources audio et audio-visuelles

First Steps : Oral Language Development Continuum (Heinemann) : p. 29-32

First Steps : Oral Langage Resource Book (Heinemann) : p.43

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 4.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève être capable de poser des questions pour clarifier l'information et élargir ses connaissances.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

4.1.1 de poser des questions pour obtenir et clarifier de l'information en utilisant des structures et un vocabulaire appropriés

Voir également le RAS 7.1.7

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Faire participer les élèves à diverses activités qui les obligent à poser des questions pour obtenir et clarifier de l'information. Il faut créer un climat sans risque qui incite les élèves à parler et à communiquer. Par exemple :

- disposer les chaises en groupes de façon à favoriser les échanges en classe (l'heure du cercle, petits groupes, paires, toute la classe) ;
- montrer aux élèves que leurs réflexions, leurs sentiments et leurs idées ont de l'importance (p. ex., noter les suggestions) ;

- Encourager les élèves à demander de l'aide au niveau de la compréhension des directives ou du vocabulaire. Ils doivent demander à l'auditeur de clarifier ce qu'il a dit et avoir les structures pour le faire. Les faire pratiquer :

  - *Avec qui est-ce que...*
  - *Que fait-il (elle) ...*
  - *Quand est-ce que...*
  - *Qu'est-ce que tu as dit?*
  - *Où est-ce que...*
  - *À quoi/qui ressemble-t-il (elle)?*
  - *Pourquoi est-ce que...*
  - *À quoi sert-il(elle)?*
  - *Avec quoi est-ce que...*
  - *De quoi s'agit-il?*
  - *As-tu ... / Avez-vous ...*
  - *Peux-tu / pouvez-vous répéter...*
  - *Peux-tu / pouvez-vous expliquer...*
  - *Comment est-ce que...*

- Encourager l'emploi de questions ouvertes et de questions exigeant de la réflexion. S'inspirer de la Taxonomie de Bloom (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation) pour montrer explicitement aux élèves comment formuler les questions. Dans le cas des questions simples, la réponse est dans le texte lui-même, mais pour les questions plus complexes, la réponse dépasse le texte.
- Montrer la différence entre une question et un commentaire. Montrer le volume, le débit et le ton appropriés pour répondre à une question. Tenir spontanément des échanges simples de questions et de réponses qui encouragent les élèves à répondre.
- Après avoir écouté un texte oral ou relu un texte écrit, regrouper les élèves pour créer une variété de questions qu'ils posent à tour de rôle aux autres membres du groupe. Ensuite, ils échangent leurs questions avec un autre groupe.
- Afficher une liste de questions formulées par les élèves afin de s'en servir au besoin. On peut aussi bien écrire les questions sur des bandes de papier conservées dans la boîte de questions.
- Utiliser des marionnettes, les dramatisations et les jeux de rôle pour pratiquer des questions. Une marionnette pourrait, par exemple, poser des questions simples auxquelles les élèves doivent répondre.
- Jouer une version simplifiée du jeu « *Vingt questions* ». L'élève choisit un personnage ou un objet d'un thème familier et les autres lui posent des questions. Après avoir pratiqué le jeu dans le grand groupe, inviter les élèves à jouer en petits groupes ou en dyades.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer l'aptitude des élèves à poser des questions pour communiquer ses besoins fondamentaux ou pour obtenir de l'information. Voici un modèle de liste de vérification :

Nom de l'élève :	*Date*	*Date*
comprend les questions posées en français		
est capable de répéter divers types de questions en français		
pose divers types de questions et y répond lors du travail en dyade ou en petit groupe, en utilisant des structures connues		
pose des questions pour obtenir de l'information		
pose des questions pour clarifier de l'information		
est capable de formuler des questions en utilisant diverses structures syntaxiques - dans les situations structurées - dans les situations moins structurées		

Voir Annexe B - Outils d'évaluation et d'autoévaluation en écoute et expression orale

Performance
Demander aux élèves de travailler en paires ou seuls et de se servir de la matrice de questions (Matrice Q) pour formuler des questions sur un sujet ou un texte. À titre de suivi, demander aux élèves de travailler en paires pour poser des questions et y répondre. Voir Annexe B - Questionnement.

Préparer un schéma de Lotto (Bingo) avec des questions ciblées ou demander aux élèves d'écrire des questions. Chaque fois que l'élève utilise une de ces questions durant une période de temps ou pendant une activité, il place un jeton ou fait un crochet sur la question. L'élève avec le plus grand nombre de jetons dans son groupe est le gagnant.

Organiser les élèves en petits groupes pour faire ces jeux : *Vingt questions, Trivia, Le jeu des questions, Le cercle des questions, Le sac à partager.*

Pendant une séance de *Montre et raconte,* faire poser quelques questions à l'élève qui a présenté, ainsi qu'à ceux qui ont écouté sa présentation.

Entretien
Tenir des entretiens avec des élèves individuellement ou en petits groupes. Demander aux élèves s'ils croient avoir bien répondu aux questions qui leur ont été posées après la présentation (la leur ou une autre). Pourquoi ? Pourquoi pas ? Que feraient-ils autrement la prochaine fois ?

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - II Ressources audio et audio-visuelles

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Annexe B - VI Questionnement

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources autorisées :

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale, XV Ressources audio et audio-visuelles

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 4.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

4.2.1 d'utiliser de plus en plus d'expressions apprises et des mots d'usage fréquent pour communiquer ses idées, ses sentiments et ses opinions

Voir également le RAS 5.1.2

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En 3e année, les élèves ont déjà acquis une importante banque de vocabulaire qu'ils utilisent avec aisance dans les conversations et les activités courantes. Ils doivent être capables de construire des phrases en français pour exprimer leurs idées et de se servir spontanément de la langue seconde. À l'exception du cours d'anglais, le français doit être en tout temps la langue parlée en classe.

Il faut créer un environnement riche en exemples de langue orale où les élèves se sentent à l'aise à parler français.

- Utiliser les chansons, les histoires, les rimes, les poèmes, les échanges de nouvelles et les jeux dans une diversité de contextes de manière à donner aux élèves la possibilité de s'exprimer et de développer leur vocabulaire.
- Corriger avec tact les erreurs et les discordances en se servant de l'enseignement explicite dans le cadre de mini-leçons et par des exercices ciblés. Il faut encourager les élèves à se servir de stratégies de communication pour faciliter la transmission de leurs messages, même s'ils ne maîtrisent pas le vocabulaire français ou les expressions nécessaires. Montrer les stratégies suivantes en classe et encourager les élèves à :
  - s'autocorriger ;
  - paraphraser ;
  - préciser leurs idées ;
  - recourir à des circonlocutions (trouver une autre façon de transmettre le message ou de négocier le sens en utilisant le vocabulaire connu) ;
  - communiquer de manière non verbale ;
  - être conscient des besoins de l'auditoire ;
  - prendre des risques ;
  - formuler des hypothèses.

(L'art du langage en immersion, Nouveau-Brunswick, p. 58)

(Suite...)

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à :
- prendre des risques quand ils s'expriment;
- participer aux activités orales;
- utiliser correctement le vocabulaire et les expressions apprises;
- participer aux discussions.

Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'utilisation que font les élèves du vocabulaire français et des expressions enseignées dans la communication et les jeux et activités en classe.

Noter si les élèves utilisent volontiers diverses stratégies pour communiquer efficacement en français sans avoir recours à l'anglais.

Utiliser une liste de vérification comme la suivante pour évaluer les productions orales des élèves :

Date :	*Nom*	*Nom*	*Nom*
utilise volontiers beaucoup de mots et d'expressions connus			
répète des phrases et des expressions avec précision lors d'activités guidées			
utilise correctement en contexte un nombre croissant de mots et d'expressions			
utilise correctement des mots d'usage fréquent			
utilise des stratégies de communication pour faciliter son expression orale			
participe aux remue-méninges et aux autres activités d'acquisition de vocabulaire			
parle avec de plus en plus d'aisance et de confiance, prenant des risques langagiers quand il exprime ses idées, ses opinions et ses sentiments			

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - II Ressources audio et audio-visuelles

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement de la conscience phonologique

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale, XV Ressources audio et audio-visuelles

Guide pédagogique : Techniques de prévention et de correction des fautes orales dans les classes d'immersion (ACPI-CAIT)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 4.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

4.2.1 d'utiliser de plus en plus d'expressions apprises et des mots d'usage fréquent pour communiquer ses idées, ses sentiments et ses opinions (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

L'enseignant présente le vocabulaire et les expressions dans le cadre d'un thème, de sujets abordés dans l'une ou l'autre des matières, des intérêts saisonniers ou des livres de la littérature jeunesse. Il est important d'établir des liens entre les matières afin de développer davantage les concepts et de maximiser les ressources pour mettre une variété de textes à la disposition des élèves.

- Faire des remue-méninges pour développer ou renforcer le vocabulaire lié à un certain concept. Encourager les élèves à repérer des mots connus. Ensuite, planifier des activités orales qui exigent l'emploi de ces mots ou expressions (p. ex. *jeux de questions*, nouvelles, révision de sujets)
- Prévoir des séances de pratique partagée et guidée, suivies d'échanges en dyades. Utiliser des textes oraux (chansons, histoires, poèmes, jeux, dramatisations, bandes audio et vidéo) qui mettent l'accent sur le vocabulaire et les expressions ciblés.
- Tous les jours, demander aux élèves de participer à des activités d'apprentissage coopératif et d'échanger oralement ensemble dans le cadre d'activités structurées et non structurées. Créer une variété de situations de groupe et de contextes qui favorisent la communication orale.
- Demander aux élèves de raconter une histoire oralement à partir d'un texte sans mots et de présenter l'histoire en petits groupes. Par la suite, demander à chaque groupe de partager leur histoire avec la classe et les comparer. Il existe des applications iPad qui permettent aux élèves de créer leur propre histoire en se servant des images, du texte et de leur voix enregistrée.
- Utiliser des techniques d'apprentissage coopératif pour faire pratiquer des structures et des expressions ciblées. À maintes reprises durant la journée, inviter les élèves à partager leurs idées et opinions avec un partenaire, tout en utilisant le vocabulaire et les expressions pertinents.
- Proposer des cadres pour encourager la précision de communication : *Dans le film, j'ai remarqué que __ ; J'étais surpris(e) quand __ ; Une chose qui j'ai vraiment aimée est __ ; Une chose que je n'ai pas vraiment aimée est __.*
- Demander aux élèves de travailler en dyades pour raconter une histoire, faire un compte rendu, revoir l'information d'une leçon ou d'une activité ou raconter les activités partagées avec la mascotte de classe. L'enseignant peut allouer un certain temps à chaque partenaire ou adopter la formule de « un contre un ».
- Demander aux élèves de préparer un discours oral (p. ex., Montre et raconte, rapportages, comptes rendus, présentations, exposés, petit spectacle « *J'ai du talent* »). Proposer aussi des cercles de lecture, dramatisations ou jeux de rôles.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation	Ressources / Notes
Performance Demander aux élèves de raconter de nouveau une histoire connue, de faire un compte rendu, de donner une description ou d'expliquer une idée liée au sujet à l'étude. Noter les contributions des élèves aux séances de remue-méninges en groupe ainsi qu'aux échanges et aux présentations liées à la langue orale. Utilisent-ils des mots, des expressions et des structures déjà présentés et pratiqués ? Demander aux élèves d'échanger de l'information ou de communiquer un message sur un thème donné en dyades ou en petits groupes. Choisir une paire ou un groupe pour les observer. Organiser des jeux de langage. Jeu de chaînes - « *Dans ma communauté, il y a un hôpital. Dans ma communauté, il y a un hôpital et un aéroport.*» Espion « *Je vois une chose minuscule du coin de l'œil. Elle sert à...* ou *Je pense à quelque chose qui ressemble à...*» ***Portfolio*** Inviter les élèves à ajouter des mots dans leur dictionnaire personnel. Autrement, ils peuvent établir une banque de mots personnelle ou des listes de mots thématiques qu'ils enrichiront tout au long de l'année. ***Autoévaluation*** Demander à l'élève de faire une autoévaluation de son expression orale au cours d'un entretien. Discuter de ce qu'il aime ou n'aime pas faire en français, ce qui est facile pour lui et ce qui lui est difficile. Planifier un suivi approprié. Voir Annexe B - Outils d'évaluation et d'autoévaluation en écoute et expression orale.	

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 4.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'échanger de l'information et de divertir dans une variété de contextes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

4.3.1 de réciter ou de chanter en groupe des poèmes, des comptines, des petits textes et des chansons

Voir également le RAS 3.3.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les élèves apprennent les structures, les expressions et le vocabulaire de la langue seconde de façon à la fois amusante et concrète en récitant des poèmes et des comptines, en chantant des chansons et en lisant en chœur.

- Organiser régulièrement des séances de chant ou de récitation en groupe qui permettent aux élèves d'apprendre et de chanter des chansons, des poèmes ou des comptines. Ils peuvent conserver ces textes dans un dossier personnel (*Mon recueil de petits textes*).
- Utiliser des poèmes et des comptines comme présentations orales. Inviter régulièrement les élèves à présenter leurs poèmes préférés. Ils peuvent les réciter à d'autres élèves ou à d'autres classes.
- Incorporer dans la routine matinale, la récitation d'un poème favori ou une chanson préparée par un petit groupe ou toute la classe.
- Encourager les élèves à apporter à l'école des enregistrements ou des cédéroms de musique française. Organiser un « Palmarès de la chanson française » dans le cadre duquel ils choisissent leurs chansons préférées. Prévoyer du temps en classe pour jouer les chansons les plus populaires, que les élèves chanteront en chœur.
- Utiliser du matériel de soutien comme des éléments visuels, des objets concrets et des gestes pour faciliter la compréhension chez les élèves.

Les poèmes, les comptines et les chansons sont non seulement d'excellentes façons de faire connaître aux élèves un vocabulaire français étendu, mais aussi des outils pour des activités de conscience phonologique et de conscience phonémique. Les activités qui développent la conscience phonémique chez les enfants (RAS 3.3.1) sont celles qui leur permettent de s'exercer au rythme, aux sons et aux syllabes.

- Prévoir des jeux et des activités axés sur des poèmes, des vers simples dans les histoires ou des chansons. Ces activités doivent amener les élèves à repérer des mots qui riment, à trouver d'autres mots qui riment ou à remplacer les rimes avec d'autres rimes.
- Utiliser des illustrations ou des actions pour aider les élèves à approfondir leur compréhension de comptines et d'autres petits textes oraux. Présenter auparavant le nouveau vocabulaire et le revoir régulièrement. Écrire les mots et les expressions pour des élèves qui apprennent visuellement. Conserver ces listes de vocabulaire dans un endroit où il est facile de les consulter, comme un dossier.
- Utiliser des comptines tirées de recueils de comptines pour apprendre aux élèves les phrases et les expressions utiles. Il est à noter que certains élèves utiliseront les structures prises de poèmes, comptines et chansons pour faire de nouvelles propositions.
- Modéliser l'emploi dans différents contextes de phrases et d'expressions linguistiques tirés de comptines, de chansons et d'autres textes appris par cœur. Encourager les élèves à utiliser des structures apprises par cœur pour faciliter la communication en français dans diverses situations.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer la participation des élèves quand ils récitent des comptines ou des poèmes ou chantent des chansons. Participent-ils activement? Noter les élèves qui sont gênés, ou ont un manque de coordination ou un faible intérêt pour l'activité. Planifier un suivi pertinent en fonction des besoins.

Noter la participation des élèves et leur comportement pendant les activités portant sur la langue orale. Voici un exemple de liste de vérification :

Nom de l'élève	Date	Date
participe aux chansons, à la récitation de comptines et de poèmes		
est capable de mémoriser des chansons et des poèmes traitées en classe		
chante et récite en montrant de l'intérêt, demande ses pièces préférées		
est capable d'utiliser une bonne prononciaation et intonation		
montre une attitude positive à égard de l'activité		

Performance
Inviter les élèves à inventer des rimes, des chansons ou des poèmes aux objets de la classe ou encore aux objets associés à un thème particulier. Utiliser des mots du mur, des nombres, du vocabulaire de sciences ou des noms des élèves, etc.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - II Ressources audio et audio-visuelles

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale

Annexe B - III Développement de la conscience phonologique

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale, XI Développement de la conscience phonologique, XV Ressources audio et audio-visuelles
- *Liens selon le RAS* - Site Web de l'enseignante Sylvia Duckworth avec une variété de ressources françaises

Les clés du savoir : cartes de sons, dictionnaire mural (Guérin)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 4.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'échanger de l'information et de divertir dans une variété de contextes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

4.3.2 d'échanger de l'information et des expériences personnelles

Voir également le RAS 5.1.5

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Donner aux élèves de nombreuses occasions authentiques de communiquer, d'interagir et d'échanger de l'information et des expériences personnelles. Dans toutes les matières, les faire travailler en groupes pour résoudre des problèmes, jouer à des jeux et lire des livres. Instituer un moment dans la journée quand ils discuteront de sujets qui les intéressent, échangeront des nouvelles et parleront de livres ou de jeux. Demander aux élèves de mener des entrevues, de faire des jeux de rôles, de participer à des séances de *Montre et raconte* et de présenter leurs entrées de journal. L'enseignant doit jouer le rôle d'animateur et faire en sorte que les élèves s'expriment activement.

- Enseigner le vocabulaire pertinent à certaines situations. Établir des tableaux ou listes de vocabulaire thématique ou axé sur un certain sujet.
- Demander aux élèves de décrire une personne, un lieu ou une chose selon diverses caractéristiques (lisse, rugueux, bossu, pointu, graisseux). L'enseignant peut choisir d'afficher leur travail au coin des sciences.
- Modéliser comment décrire une personne, un lieu ou une chose selon diverses caractéristiques. Les élèves devraient être capables d'énoncer de courtes descriptions à partir d'une situation habituée ou d'une histoire connue. Par exemple : *Le personnage principal est content. Il aime l'hiver et il aime la neige. Il aime jouer dehors. Moi aussi, j'aime l'hiver. J'aime jouer dehors et faire des bonshommes de neige.*
- Organiser *le théâtre en bocal* : les élèves rassemblent de petits accessoires et les gardent dans un contenant fermé (boîte à café). Ils sortent les accessoires un à la fois quand ils racontent de nouveau une histoire.
- Donner aux élèves des amorces de phrases et des représentations graphiques pour les aider à organiser leurs idées.
- Pendant les séances de lecture partagée ou les discussions de groupe, utiliser la technique de réflexion à haute voix pour montrer comment échanger les expériences personnelles (p.ex., *Ce film (livre, poème) parle d'animaux. J'aime beaucoup les animaux, surtout les chats. J'ai un beau petit chat noir chez moi. As-tu un chat ? Peux-tu le décrire ?)*
- Enseigner et faire pratiquer diverses façons de présenter de l'information, à l'aide d'un cadre ou d'une représentation graphique simple, pour les nouvelles, Montre et raconte, ou une autre activité.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation

Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter :

Nom de l'élève :	*Date*	*Date*
la participation des élèves aux discussions, aux présentations et aux autres activités orales		
leur participation aux activités d'échange d'information et d'expériences personnelles		
les progrès dans leurs productions orales, c'est-à-dire le choix des mots, les structures de phrase et le développement des idées		
leur aptitude à suivre un cadre ou à utiliser une représentation graphique simple pour guider la description		
leur capacité de décrire en français plusieurs aspects d'une personne, d'un lieu, d'un objet ou d'un phénomène familier		
leur capacité de décrire certaines de ses expériences personnelles ; leur aptitude à prendre des risques langagiers		

Performance

Inviter les élèves à travailler en dyades pour le partage de descriptions en mathématiques, en arts plastiques, en sciences ou dans une autre matière. À tour de rôle, un élève pige une carte illustrée (ou choisit un tableau ou un objet) et donne une description à son partenaire qui essaie de deviner de quoi il s'agit : *C'est un animal de ferme. Il a deux pattes et deux ailes. Il n'a pas de poils, mais il a des plumes. Il mange des graines. Qu'est-ce que c'est ?*

Lors de séances de partage telles que *Montre et raconte*, demander aux élèves de se servir d'un guide tel que le suivant pour planifier leur communication orale. Leur demander de pratiquer en dyades avant de présenter au groupe. Vérifier dans quelle mesure ils partagent des informations personnelles en utilisant des indices/questions du guide.

Guide pour les présentation Montre et raconte. Répond aux questions de la 1re colonne et à au moins une question de la 2e colonne.	
Qu'est-ce que tu as apporté ?	Pourquoi as-tu décidé de le montrer à la classe ?
Décris ton objet en donnant trois caractéristiques.	A quoi sert ton objet ? Pourquoi l'aimes-tu ?
Quand l'as-tu reçu ? Qui te l'a donné ?	Pourquoi est-ce quelqu'un d'autre l'aimerait ?

Grille d'évaluation / Entretien

Utiliser les grilles d'évaluation afin d'évaluer l'expression orale des élèves. Faire un suivi dans le cadre d'entretiens avec les élèves afin d'analyser leurs forces et de les sensibiliser aux aspects auxquels ils doivent porter attention.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - II Ressources audio et audio-visuelles

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale

Annexe B - II Listes de mots d'usage fréquent pour développement oral

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - V Feuilles d'expoitation en matière d'écoute et d'expression orale

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe H - II Ressources supplémentaires, IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale, XV Ressources audio et audio-visuelles

Bien s'entendre pour apprendre (Chenelière)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 4.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'échanger de l'information et de divertir dans une variété de contextes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

4.3.3 de participer à des dialogues, à des jeux de rôles et à des dramatisations

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

L'enseignant doit créer un climat où les élèves se sentent à l'aise à faire des échanges oraux en paires ou en petits groupes, dans toutes les matières. Il augmente graduellement le niveau de difficulté jusqu'à ce que les élèves arrivent à faire des présentations devant de plus grands groupes. L'enseignant doit donner aux élèves des occasions variées et nombreuses de parler en classe et de développer leurs habiletés de production orale. Il demande aux élèves de créer des dramatisations d'après des histoires lues, de faire des jeux de rôles et de se servir de la technologie. Il propose des occasions de prendre part à des dialogues, à des spectacles de marionnettes et à d'autres dramatisations, en utilisant le vocabulaire, les expressions et les textes qu'ils connaissent.

- Décrire des situations sur des bandes de papier. Faire piger une situation par des paires d'élèves. Après s'être préparés, ils présenteront la situation à la classe.
- Demander aux élèves de travailler en paires ou en petits groupes et de mettre en scène un chapitre d'un roman ou une partie d'une histoire. Attribuer à chaque groupe une partie différente ou les laisser choisir leur partie préférée.
- Organiser régulièrement des séances de théâtre du lecteur. Demander aux élèves de travailler en petits groupes et de trouver (et de souligner) les dialogues dans un texte, d'attribuer les rôles, puis de s'exercer à lire le dialogue de façon expressive.
- Monter un théâtre de marionnettes et encourager les élèves à mettre en scène des histoires connues. Insister sur le fait que les marionnettes ne parlent que français.
- Inviter les élèves à créer le dialogue pour une courte dramatisation avec des marionnettes basée sur un texte familier, ou inspiré par une règle de sécurité ou par un concept ciblé (p. ex., l'importance de recycler). L'enseignant peut aussi leur demander de changer la fin d'une histoire ou ajouter un chapitre à la dramatisation.
- Au cours d'une séance de lecture à haute voix, encourager les élèves à « jouer » un conte qu'ils aiment et connaissent bien. Faire participer plus d'un élève à la fois. Poser des questions qui amènent les élèves à se servir de gestes, d'expressions du visage et de mots.
- Encourager les élèves à travailler en groupes pour créer des dramatisations en s'inspirant de situations habituées ou d'histoires. Pour plus de variété, un garçon pourrait jouer un rôle féminin ou vice-versa. Quand la situation s'y prête, choisir les élèves moins confiants pour tenir les rôles principaux afin qu'ils acquièrent de l'assurance.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves ou construire collectivement une rubrique et noter les aspects suivants pendant les jeux de rôles et les dramatisations et noter :

- leur aptitude à « devenir » le personnage ;
- leur créativité ;
- les risquent qu'ils prennent ;
- le recours aux gestes, à l'intonation et à l'expression ;
- leur aisance et leur degré de participation ;
- leur degré de coopération : Écoutent-ils les autres ? Font-ils preuve de respect pour les idées des autres ?
- leur emploi d'un vocabulaire approprié et d'expressions et de structures connues en français ;
- leur prononciation : Est-elle claire ?
- leur volume et débit : Se font-ils entendre et comprendre ?
- leur fluidité verbale ;
- leur effort à parler tout le temps en français.

Utiliser une liste de vérification telle que celle ci-dessous :

Nom de l'élève	***Date***	***Date***
- participe volontiers aux activités		
- parle avec un volume et un ton appropriés		
- utilise les conventions linguistiques pertinentes, notamment le vocabulaire et les structures de phrases		
- coopère avec les membres du groupe		

Performance
Demander aux élèves de travailler en paires et de faire un jeu de rôles ou une dramatisation d'une situation liée à un sujet ou à un thème. Laisser les élèves s'exercer avant de présenter leur travail aux autres élèves ou à toute la classe.

Leur demander de travailler en petits groupes et de concevoir un spectacle de marionnettes ou courte scène s'inspirant d'une histoire connue. Vérifier dans quelle mesure les élèves utilisent un vocabulaire approprié et des expressions et structures présentées au préalable.

Leur demander de travailler en paires et de faire des jeux de rôles reproduisant des conversations téléphoniques sur un thème proposé. Cibler certaines structures linguistiques à utiliser pendant la conversation. Les élèves pourraient présenter leur conversation à un petit groupe de camarades.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Voir *Tableaux de concepts et de connaissances grammaticaux pour le niveau primaire*, chapitre 1.

Annexes

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement de la conscience phonologique

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale

Bien s'entendre pour apprendre (Chenelière)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 4.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'échanger de l'information et de se divertir dans une variété de contextes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

4.3.4 de faire de courts échanges oraux et de faire des courtes présentations orales, seul, en dyade et en groupe

Voir également les RAS 5.1.4, 5.1.5, 5.1.6

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

L'enseignant doit souvent donner aux élèves des occasions de faire de courts échanges oraux et des présentations orales simples axés sur des activités quotidiennes. Il importe donc que l'enseignant facilite l'acquisition de vocabulaire, de phrases clés et de structures en français nécessaires à ces échanges et présentations. Il devrait utiliser la stratégie de partage en dyades et d'autres techniques d'apprentissage coopératif pour amener les élèves à pratiquer des structures pertinentes.

- Message quotidien : choisir un ou deux élèves qui enregistreront ou réciteront un message quotidien pour la classe ou même de l'école : *Bonjour, tout le monde. Aujourd'hui, nous sommes lundi le 8 avril et c'est le jour 4. Nous avons de l'éducation physique à 11 h 30. C'est aussi le jour de crème glacée. Placez vos commandes dans la boîte, s'il vous plaît. Merci et passez une bonne journée.*
- Planifier diverses activités qui permettent aux élèves de présenter à un partenaire, à un petit groupe ou à la classe : la lecture à haute voix ou le théâtre du lecteur ; la présentation d'une annonce ou d'un rapport, d'un projet ou d'une expérience ; l'échange d'idées en sciences ou en sciences humaines, ou le partage de réponses et de processus en mathématiques.
- Demander aux élèves d'échanger de l'information ou de réaliser une présentation orale sur des sujets ou thèmes qui ont déjà été traités en sciences, en mathématiques, en sciences sociales ou dans une autre matière. Quelques possibilités :
  - les services communautaires
  - les ressources naturelles
  - un héros du passé
  - comment résoudre des problèmes
  - les mammifères marins
  - mon sport préféré
  - un repas équilibré
  - comment faire un sondage
  - les habitats
- Montrer aux élèves comment utiliser les représentations graphiques pour créer une présentation orale. Les représentations graphiques comme la carte d'information facilitent le travail des élèves.
- Mettre l'accent sur les éléments de la grille d'évaluation tels que l'importance de parler clairement et lentement en mettant beaucoup d'expression. Encourager les élèves à « dire » leur texte au lieu de le lire.
- Les familiariser avec la stratégie PARLER et leur demander de s'en servir comme guide dans leurs présentations orales.
- Appuyer les élèves sur le plan linguistique en leur proposant des débuts de phrase et des cadres pour l'organisation des échanges et des présentations. Faire pratiquer ces structures en grand groupe et dans les séances de pratique guidée avant de s'attendre à leur emploi de façon indépendante. Reconnaître et valider tous les efforts des élèves.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Liste de vérification
Observer les élèves afin de vérifier les points suivants :
- l'enthousiasme des élèves à échanger ou à présenter en français ;
- le degré d'assurance des élèves ;
- leur fluidité verbale ;
- leur aptitude à utiliser une représentation graphique simple pour appuyer leur présentation ;
- leur capacité de rester dans le sujet ;
- leur habileté de présenter de l'information de façon claire ;
- leur habileté de répondre aux questions sur leur présentation.

Entretien /Autoévaluation
Demander aux élèves de discuter de leurs habiletés de présentation afin de dresser une liste de descripteurs essentiels à une présentation efficace. La liste peut servir de grille d'évaluation pour les futures présentations et peut être modifiée à mesure que les élèves s'en servent et comprennent mieux comment améliorer leurs présentations.

Demander aux élèves de choisir une représentation graphique et de s'en servir pour élaborer une présentation. Analyser comment ils s'en servent, comment la représentation graphique les a aidé et s'il serait préférable qu'ils s'y prennent autrement la prochaine fois.

Discuter d'un échange ou d'une présentation que l'élève a fait récemment. Comment se sent-il quand il parle devant un camarade, un groupe ou toute la classe ? Quel jugement porte-t-il sur sa présentation ? Qu'est-ce qui était facile ou difficile pour lui ? Sur quel élément doit-il se concentrer à l'avenir ?

Suite à une présentation plus formelle, inviter l'élève à évaluer sa présentation en utilisant une rubrique d'évaluation, une liste de vérification ou une liste de points clés :

Nom : *Date :*	*Toujours*	*Souvent*	*De temps en temps*
J'ai dit de quoi j'allais parler.			
J'ai employé des mots justes pour raconter mon message.			
J'ai expliqué des circonstances (Qui? Quoi? Où? Quand?)			
J'ai tenu compte des personnes à qui je parlais.			

Évaluation par les pairs
Faire évaluer par les pairs les présentations orales et les échanges en apportant des modifications selon les comportements ciblés.

Nom Date	Toujours	Souvent	Quelquefois
regarde son auditoire			
présente ses idées de façon logique			
parle clairement et assez fort			
J'ai aimé :			
Je suggère que :			

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Voir *Tableaux de concepts et de connaissances grammaticaux pour le niveau primaire*, chapitre 1.

Annexes

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement de la conscience phonologique

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - V Feuilles d'exploitation en matière d'écoute de d'expression orale

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale

Bien s'entendre pour apprendre (Chenelière)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 4.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'employer des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations simples.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

4.4.1 de parler avec une prononciation et une intonation appropriées

Voir également le RAS 5.1.5

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

L'enseignant doit attirer l'attention des élèves sur l'importance de la prononciation et de l'intonation en français. Certains sons et rythmes de la langue française sont relativement difficiles pour les non-francophones et l'enseignant doit insister sur ces éléments auprès des élèves et leur permettre de s'exercer en classe. Utiliser des enregistrements audio et vidéo pour faire écouter des locuteurs natifs aux élèves. Même si le débit est rapide pour beaucoup d'élèves en immersion, il est important d'écouter de nombreux modèles de prononciation et d'intonation utilisés par des francophones de naissance.

Attirer l'attention des élèves sur l'utilisation correcte :

des liaisons : *mon‿amie* *les‿oiseaux*
quant‿à toi *au cas‿où*

des élisions : *je + aime = j'aime* *que + on = qu'on*
le + animal = l'animal *de + Antony = d'Antony*

des différences d'intonation :
- la voix monte à la fin d'une question : *Où vas-tu?* et
- descend à la fin d'une liste : *Marie-Claire mange une pomme, une orange et une banane.*

prononciation correcte : *tu - tous* *vu - vous*
Tu as tout mangé. *Vous avez déjà vu le film.*

Encourager les élèves à porter attention à la prononciation et à l'intonation des modèles de français qui les entourent et à essayer d'améliorer leurs habiletés en langue orale.

- Montrer et encourager une prononciation correcte à tout moment. Plus les élèves n'entendent souvent une structure ou un terme prononcés correctement, plus la probabilité qu'ils aillent à leur tour les prononcer correctement est élevée. Montrer très tôt et souvent comment prononcer certains mots français.
- Inventer des exemples drôles pour aider les élèves à se rappeler certaines difficultés de prononciation (p. ex. *les et non Lays ; basse la main et non baise la main*). Les encourager à inventer leur propre aide-memoire pour des sons qu'ils trouvent difficiles et à partager leur travail.
- Encourager les élèves à s'entraider pour bien prononcer des sons en français comme le [□] (rue), le [□] (gilet), le [œ] (brun) et le[µ] (agneau). Au besoin, faire répéter par les élèves la prononciation correcte de mots mal prononcés. Voir Annexe B.
- Enseigner les liaisons pendant la lecture (p. ex., *Je joue avec mes ‿amis.*). Encourager les élèves à faire les liaisons quand ils parlent.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter :
- l'usage des liaisons et de l'élision ;
- l'utilisation de l'intonation correcte ;
- l'assurance et la facilité d'élocution ;
- l'acquisition de la prononciation et de l'accent corrects.

Observer les productions des élèves quand ils s'expriment en français pour déterminer :
- s'ils utilisent certaines expressions ;
- s'ils utilisent les adjectifs au bon endroit dans les expressions apprises ;
- si leurs prononciation et intonation sont correctes.

Au besoin, planifier un entretien et des minileçons pour régler certaines difficultés qu'ils pourraient avoir.

Grille d'évaluation / Entretien
Observer les élèves pendant qu'ils s'expriment dans des situations non structurées et pendant les présentations formelles. Évaler leur prononciation et leur intonation.

Autoévaluation
Faire enregistrer la voix des élèves lors d'une discussion informelle à l'aide d'un ordinateur ou d'une tablette numérique. Leur demander d'écouter leurs propres voix en dyades et de noter comment ils peuvent améliorer leur production orale.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - II Ressources audio et audio-visuelles

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement de la conscience phonologique

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe H - II Ressources suggéres

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale, XV Ressources audio et audio-visuelles

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 4.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'employer des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations simples.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

4.4.2 de démontrer une utilisation progressive des éléments linguistiques

Voir également le RAS 5.1.5

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les conventions de la langue orale comprennent les règles d'usage et de grammaire, le lexique et la syntaxe de la langue. Les structures de la langue doivent être présentées explicitement par l'enseignant et indirectement par l'utilisation d'une vaste gamme de textes oraux et écrits. Les élèves doivent ensuite avoir l'occasion d'utiliser des structures linguistiques ciblées dans le contexte de diverses activités de communication orale authentiques. Dès que l'enseignant entend un enfant faire des erreurs linguistiques, il doit prendre en note le genre d'erreur dont il s'agit et planifier une minileçon et des activités en lien avec la structure cible. Voir Annexe B.

Il est essentiel que l'enseignant intègre la discussion, le contact implicite et l'enseignement explicite pour enseigner la grammaire, les structures et les expressions de la langue seconde dont les élèves ont besoin pour pouvoir s'exprimer correctement. L'enseignant crée des situations et des activités ou chansons qui obligent les élèves à utiliser certaines structures grammaticales, des temps de verbe ou d'autres conventions visées en français.

- Utiliser des livres de la littérature jeunesse ou d'autres types de texte pour attirer l'attention des élèves sur des structures françaises qui diffèrent de l'anglais.
- Présenter dans le contexte de discussions et d'activités authentiques et motivantes les temps usuels des verbes. Amener les élèves à exprimer leurs idées, leurs pensées et leurs expériences présentes, passées et futures : *À la ferme, j'ai vu une vache et un cheval. J'ai joué avec le chat. Au gymnase, nous allons jouer et courir. Je vais m'amuser !*
- Les élèves d'immersion française éprouvent souvent des difficultés avec les constructions indiquant la possession et ont tendance à dire *C'est mon! C'est son!* ou *C'est Stephen's.* Il est important de leur faire remarquer cette erreur pour qu'ils en soient conscients. Chanter la chanson suivante pour rappeler aux élèves que la construction correcte est *le mien/ le sien/ le tien.* (Sur l'air de *Sur le pont d'Avignon*) *C'est le mien! C'est le tien! C'est le sien, le sien, le sien! (bis).* Leur demander de s'encourager mutuellement en classe à suivre cet usage.
- Apprendre aux élèves des phrases, des expressions et des structures qui leur permettront de se débrouiller en classe et de combler leurs besoins. Les modéliser et faire pratiquer régulièrement. Faire répéter les phrases et expressions en chœur, en petits groupes, en dyades et individuellement dans le contexte d'activités authentiques.

(*Suite...*)

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation et fiches anecdotiques
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques pour consigner :
- les progrès des élèves dans l'utilisation des conventions linguistiques;
- leur fluidité verbale et leur expressivité.

Listes de vérification
Utiliser une liste de vérification comme la suivante pour suivre les progrès des élèves dans l'utilisation de certaines structures et conventions linguistiques.

L'élève exprime ses idées oralement:	5 - Toujours 4 - Souvent 3 - Parfois 2 - Très peu 1 -Pas du tout		
	Date	Date	Date
en utilisant un vocabulaire précis et spécifique.			
en utilisant des verbes à des temps différents : - présent - imparfait - passé composé - futur simple			
en utilisant des structures de phrases diverses.			
en employant des adjectifs et adverbes pour rendre son discours plus descriptif.			
en se servant d'expressions idiomatiques apprises et d'usage courant.			
en construisant correctment un grand nombre de structures de la langue française.			

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Voir *Enseignement de la grammaire en immerison*, chapitre 1 et *Tableaux de concepts et de connaissances grammaticaux pour le niveau primaire*, chapitre 1.

Annexes

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement de la conscience phonologique

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - V Feuilles d'exploitation en matière d'écoute de d'expression orale

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe H - II Ressources suggérés

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage	Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions
RAC 4.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'employer des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations simples. **RAS :** Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable : **4.4.2** de démontrer une utilisation progressive des éléments linguistiques (suite)	• Introduire les articles associés à tous les nouveaux éléments de vocabulaire (p. ex., *le, la, l', un, une* avec les noms). Utiliser les articles dans les listes de mots et sur les étiquettes et encourager les élèves à les consulter. • Faire participer les élèves à des activités orales axées sur des éléments de vocabulaire ou sur certaines structures dont ils ont besoin pour transmettre un message. Leur présenter des modèles et faire pratiquer ensemble avant de les faire pratiquer en dyade ou en groupe. • Consulter dans le Chapitre 1 le Tableau de concepts et de connaissances grammaticaux pour développement à l'oral. Présenter et pratiquer les concepts et structures grammaticales ciblés dans le contexte de tâches de communication authentiques. • Au besoin, enseigner de façon explicite des structures grammaticales et leur utilisation. Par exemple, si les élèves disent J*e suis fini(e)*, planifier une minileçon qui cible la structure et y intégrer la chanson ou la rime pour rendre l'apprentissage plus efficace. Sur un air connu, par exemple, faire chanter une phrase simple pour renforcer la structure ciblée : *J'ai fini mon travail, mon travail, mon travail. J'ai fini mon travail et maintenant je peux jouer.* • Enseigner « la structure de la semaine ». Mettre en évidence des formes grammaticales qui donnent souvent de la difficulté aux apprenants de français comme langue seconde (p. ex., la place qu'occupe l'adjectif dans la phrase : *Regarde le chat blanc !* ; l'âge : *J'ai sept ans, Mon ami a neuf ans.* ; ou la possession : *Ça c'est à moi. Ce n'est pas à lui).*

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Créer collectivement des listes de faux amis ou autres structures qui posent un défi aux élèves. Les encourager régulièrement de se servir de ces listes affichées dans classe.

Entretien
Lors d'une conversation avec l'élève, cibler un certain nombre de structures linguistiques ou points de grammaire qui ont été présentés et répétés en classe dans le cadre de diverses activités. Déterminer s'il utilise correctement la forme négative, la forme *les* pour le pluriel, divers temps de verbe, des adjectifs et adverbes, les pronoms et les possessifs, ou certaines expressions comme *je suis* ou *j'ai.*

Ressources / Notes

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale, XV Ressources audio et audio-visuelles

Guide pédagogique : techniques de prévention et de correction des fautes orales dans les classes d'immersion (ACPI / CAIT)

Dictionnaire mural (Guérin)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 4.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'employer des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations simples.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

4.4.3 de parler avec une conscience croissante du volume, du débit et de la vitesse appropriés

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Il est important de donner aux élèves des occasions de s'exercer à utiliser certaines expressions ou structures linguistiques selon diverses structures de groupe : dyades, petits groupes et toute la classe. Plus les élèves se seront exercés à utiliser certaines structures et plus il leur sera facile de s'en servir de façon indépendante dans leur propre discours.

Bon nombre de personnes qui apprennent une langue seconde parlent trop bas et trop vite, en particulier quand elles font une présentation ou s'expriment devant un groupe. Il est donc important d'attirer l'attention des élèves sur le fait qu'ils doivent adapter le volume, le débit et la vitesse quand ils parlent selon la situation. Les locuteurs peuvent répéter pour insister, ralentir pour susciter un effet de tension ou accélérer pour créer une excitation (p. ex. *Que j'ai faim! Vite, appelle le 911! Au secours! Chut! Le bébé dort.).*

- Discuter de la façon d'utiliser le volume, le débit et la vitesse pour créer de l'expression.
  Il est grand.→ insister sur *grand.*
  Oh! j'ai peur! → changer de ton de voix.
  Il monte l'escalier lentement.→Ralentir en prononçant le mot *lentement.*
- Inviter des gens qui parlent français ou faire écouter des francophones à la télévision, à la radio, à Internet afin que les élèves puissent se concentrer sur le volume, le débit et la vitesse appropriés. Les encourager à se servir du vocabulaire et des structures de phrase récemment appris en communication orale et à se concentrer sur le volume, le débit et la vitesse quand ils parlent.
- Montrer les habiletés d'expression orale appropriées et faites participer les élèves à diverses activités : les échanges de livres, les présentations orales, les jeux de rôles, les dramatisations, les présentations d'entrées de journal, les récits d'histoires lues, les comptes rendus, la résolution de problèmes et les jeux, afin qu'ils puissent mettre en pratique leurs habiletés orales.
- Analyser pourquoi le langage corporel et l'expression du visage constituent des éléments importants de l'écoute et de l'expression orale. Insister sur le fait qu'il faut toujours prêter attention à l'auditoire et vérifier s'il comprend ou non le message. Montrer les paroles et le langage corporel qui indiquent si la personne qui écoute comprend ou non le texte.
- Demander aux élèves d'analyser ce qu'il faut faire si une personne ne comprend pas le texte : ralentir, articuler plus clairement, répéter ou reformuler le message.
- Faire travailler les élèves en paires pour qu'ils s'écoutent mutuellement et formulent des critiques constructives.

RAG 4 : L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et notez l'aptitude des élèves à :
- parler plus fort ou moins fort au bon moment;
- moduler le débit d'un discours oral;
- utiliser la langue spontanément.

Grille d'évaluation / Autoévaluation (RAS 4.4.1, 4.4.2, 4.4.3)
Utiliser la grille d'évaluation analytique des habiletés de présentation (veuillez vous reporter à l'Annexe B). Après avoir montré aux élèves comment utiliser la grille, leur demander de s'évaluer mutuellement ou de s'autoévaluer selon une échelle allant de 1 à 5 en coloriant le nombre d'étoiles correspondant dans le tableau ci-dessous.

Volume : J'ai parlé assez fort.	★★★★★
Débit : J'ai arrêté après chaque phrase ou aux moments appropriés.	★★★★★
Vitesse : J'ai parlé ni trop lentement, ni trop vite.	★★★★★
Clarté : J'ai bien prononcé les mots et j'ai parlé clairement.	★★★★★
Expression : J'ai utilisé beaucoup d'expression pour que ma présentation soit plus intéressante.	★★★★★
Langage : Mon français était grammaticalement correct.	★★★★★

Demander aux élèves d'évaluer le volume de leur voix dans différentes situations afin de déterminer si le volume utilisé est approprié et s'apprête à une communication efficace. Proposer une échelle telle que la suivante :

Niveau	Volume de la voix
1	Chuchoter
2	Voix basse : volume pour travailler en dyades ou en petits groupes
3	Volume normale pour la salle de classe
4	Volume pour le gymnase ou pour l'extérieur
5	Volume pour signaler une urgence

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe A - II Ressources audio et audio-visuelles

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale

Annexe B - V Feuilles d'exploitation en matière d'écoute et d'expression orale

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale, XV Ressources audio et audio-visuelles

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 5.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

5.1.1 d'utiliser des stratégies simples avant l'**écoute**

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Dans leur quotidien, les élèves vont rencontrer une gamme de textes littéraires et courants de forme orale : conversations et échanges, jeux de rôle, récits, chansons, directives et explications, films et bien d'autres. Les élèves devront pouvoir employer un répertoire de stratégies pour anticiper et prédire le sens de la communication orale. Ces stratégies susceptibles à favoriser une écoute active doivent être modélisées et enseignées de façon explicite.

- Rappeler aux élèves l'importance qu'il y a à écouter attentivement. Les inviter à identifier des stratégies à employer avant, pendant et après des situations d'écoute. Afficher bien en vue la liste illustrée de stratégies et de comportements identifiés ; utiliser la liste pour renforcer les stratégies avant une activité d'écoute (p. ex., nouvelles, lecture à voix haute par l'enseignant, directives, Montre et raconte, sessions de partage).

Avant l'écoute d'un texte ou d'une présentation orale, l'enseignant cherche à aider les élèves à développer leurs stratégies de préécoute au moyen de la modélisation suivie de séances de pratiques partagées et guidées interactives. Ces stratégies aident les élèves à comprendre le contexte et l'intention de l'écoute et à prédire ou anticiper le contenu.

Stratégies d'écoute - AVANT
- *activer des connaissance et des expériences préalables*
  - faire des liens avec ses connaissances et son vécu
- *déterminer son intention d'écoute et l'intention de communication du texte*
- *prédire et anticiper le contenu et développer le vocabulaire associé au sujet*
  - participer aux activités de remue-méninges
  - utiliser un guide d'anticipation
- *se préparer pour une écoute active*
  - bien se positionnier et retirer tout objet qui peut distraire

Activer ses connaissances et ses expériences préalables / Faire des liens avec ses connaissances et son vécu

- Faire participer les élèves à la création d'un tableau SVA collectif. Consigner ce qu'ils savent déjà (ou croient savoir). Remercier tous les élèves qui apportent une contribution : *Merci. Qui d'autre a une idée?* Après avoir entendu le texte, revoir la liste pour vérifier l'information présentée et pour analyser les nouveaux mots de vocabulaire et les nouvelles structures. Les élèves seront ainsi en mesure d'établir des liens entre leurs acquis et les nouveaux apprentissages et de poser des questions.

S	V	A
Ce que je sais	Ce que je veux savoir	Ce que j'ai appris
Les aimants attirent les choses. Les aimants peuvent avoir beaucoup de force	Les aimants attirent-ils tous les métaux? Les gros aimants sont-ils plus forts?	Les aimants attirent le métal. Les aimants n'attirent pas le papier.

- Inviter les élèves à exprimer leurs connaissances et expériences préalables par le dessin, la peinture, l'art dramatique, le découpage et le collage, et à les partager oralement.

(Suite...)

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves dans diverses situations de préécoute afin de vérifier s'ils participent activement aux activités et aux discussions et s'ils font des contributions pertinentes.

Performance
Lors de diverses situations de préécoute, demander aux élèves de partager avec un partenaire leurs connaissances par rapport au sujet ou les liens personnels qu'ils établissent.

Après avoir préparé un tableau SVA collectif, demander aux élèves d'établir leur propre tableau simplifié sur un thème donné. Ils peuvent, par exemple, utiliser des dessins et des mots pour consigner au moins un élément dans chaque colonne. Ajouter les tableaux aux portfolios des élèves.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale (Tableaux de stratégies)

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement de la conscience phonologique

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - V Feuilles d'exploitation en matière d'écoute de d'expression orale

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe F - Structures d'apprentissage coopératif

Annexe H - II Ressources suggérés, IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources autorisées :

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 5.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

5.1.1 d'utiliser des stratégies simples avant l'**écoute** (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

- Avant d'écouter un texte, demander aux élèves de réfléchir au sujet du thème et puis de raconter à un partenaire ce qu'ils savent déjà. Par exemple, *Nommez les activités d'hiver que vous connaissez.*
- Montrer aux élèves comment établir des liens entre un thème et leurs connaissances et expériences antérieures en utilisant la réflexion à haute voix. Par exemple, *« Dans cette chanson, il y a un têtard. Qu'est-ce que c'est, un têtard ? Ah, je sais, un têtard est une jeune grenouille. J'ai déjà vu des têtards et des grenouilles dans les étangs. »* Utiliser des appuis visuels et des gestes pour soutenir la compréhension des élèves de divers textes oraux.

Déterminer son intention d'écoute

Dans certains contextes, une compréhension globale suffira ; dans d'autres, une compréhension plus détaillée sera nécessaire. Préciser son intention d'écoute peut délimiter pour un élève le champ de sa concentration et orienter son écoute.

- Avant d'écouter un message ou une autre sorte de texte oral, discuter avec les élèves pourquoi on écoute, ce que l'on cherche, ce que l'on veut apprendre.
- Offrir aux élèves un contexte pour l'écoute du texte oral et guider leur écoute en indiquant à l'avance ce qu'ils doivent repérer : *Écoutez pour savoir à quelle heure il faut aller au gymnase. On veut savoir pourquoi le personnage a menti. Écoutez l'émission pour savoir les dangers pour un loup.*
- Demander aux élèves d'écouter un extrait d'un album jeunesse pour ensuite pouvoir dire s'ils aimeraient le lire. Inviter les élèves à justifier leur opinion.

Prédire et anticiper le contenu / développer le vocabulaire associé au sujet

Faire le remue-méninges

Les activités de remue-méninges font appel aux connaissances et besoins langagiers des élèves, les aident à anticiper le contenu et soulèvent le vocabulaire associé au sujet. Il est important de revoir souvent le vocabulaire et les expressions au moyen des jeux et activités engageants.

- Consigner le vocabulaire et les expressions au tableau ou sur du papier de présentation. Faire répéter en français toute suggestion faite en anglais. Utiliser du matériel visuel ou concret illustrant le sujet ou le thème afin d'aider les élèves à explorer le sujet. Encourager la discussion de ces objets et les liens avec leurs expériences personnelles.
- Demander aux élèves de faire des dessins simples sur des tableaux collectifs, ou illustrer un mot sur la liste de mots.

(Suite...)

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Liste de vérification
Observer les élèves pendant les séances de remue-méninges et noter leur aptitude à participer activement et de bon gré ;
- offrir des suggestions logiques et pertinentes et des choix de mots appropriés ;
- retenir le vocabulaire d'une expérience antérieure d'apprentissage ou se le rappeler ;
- partager ses connaissances sur le sujet ;
- essayer d'utiliser des représentations graphiques pour organiser les éléments de vocabulaire de façon personnelle.

Performance
Inviter les élèves à suggérer des mots reliés au sujet d'une nouvelle chanson (p. ex., sur les aimants). Noter les contributions des élèves. Lors de l'écoute de la chanson, inviter les élèves à lever la main quand ils entendent ces mots.

Demander aux élèves d'illustrer les mots issus d'un remue-méninges. Afficher la liste de mots illustrés.

Entretien
Planifier des entretiens individuels avec les élèves ou en petits groupes afin d'évaluer leurs connaissances ou de déterminer s'ils ont déjà entendu parler de ce thème. Par exemple, avant de montrer une vidéo sur les grenouilles, demander aux élèves ce qu'ils savent à leur sujet, en posant quelques questions pertinentes. Consigner toutes les informations et toutes les réponses données par les élèves.

Demander aux élèves d'expliquer comment une histoire (chanson, annonce, explication, etc.) qu'ils connaissent déjà les aide à comprendre une nouvelle histoire (chanson, annonce, explication, etc.).

Ressources / Notes

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, XV Ressources audio et audio-visuelles
- *Liens selon le RAS* - Kagan Structures for Success
- *Liens selon le RAS* - Ressources audio-visuel françaises - La médiathèque de CAMEF.

Bien s'entendre pour apprendre (Chenelière)

La coopération : un jeu d'enfant (Chenelière)

First Steps : Oral Language Resource Book (Heinemann), Social Conventions

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 5.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

5.1.1 d'utiliser des stratégies simples avant l'**écoute** (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Utiliser un guide d'anticipation

Un guide d'anticipation éveille l'intérêt des élèves sur le texte oral qu'ils vont entendre, les incitant à être curieux et à prédire le sujet du texte. Il peut aussi servir à présenter du vocabulaire peu usuel, à réactiver les connaissances préalables et à établir une intention.

- Utiliser une représentation graphique et y noter les mots clés du texte. À titre de suivi, les éléments mentionnés dans le texte peuvent être cochés, les éléments non mentionnés peuvent être retirés du tableau et de nouveaux éléments peuvent y être ajoutés.

Les mamifères marins				
apparence	nourriture	habitudes	reproduction	mode de vie
grand	le krill	ils respirent	ont des bébés vivants	ils vivent en groupe
ont des fanons ou des dents	les poissons	ils communi-quent		les jeunes restent avec leur mère
des nageoires		ils chantent		

- Proposer un guide d'anticipation sous forme de questions auxquelles les élèves doivent trouver des réponses en écoutant. Discuter des questions avant d'écouter le texte.
- Proposer aux élèves plusieurs énoncés en lien avec le sujet du texte. Les élèves doivent indiquer leur accord ou désaccord avant d'écouter le texte et encore une fois après l'avoir écouté. Par exemple,

Mon tableau d'anticipation		
Réponse avant (oui / non)	Énoncé	Réponse après (oui / non)
	Les grenouilles pondent des oeufs dans l'eau.	
	Les oeufs éclosent après deux semaines.	
	Les jeunes grenouilles s'appellent des têtards.	
	Les têtards se transforment en grenouille après une semaine.	

Se préparer pour une écoute active

Avant une activité d'écoute, l'enseignant peut utiliser un signal, connu des élèves, qui leur indique qu'il faut se préparer pour écouter activement. Les élèves doivent :

- cesser de parler ;
- retirer tout objet qui peut les distraire (matériels, livres, etc.) ;
- bien se positionner ;
- prêter attention à la personne qui va parler ;
- écouter avec ses yeux, ses oreilles et son corps.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Poser une question à l'élève avant de faire écouter un court texte. Suivant l'écoute, évaluer la justesse de la réponse donnée.

Demander aux élèves de compléter un guide d'anticipation avant d'écouter un texte. Leur faire compléter le guide de nouveau après avoir écouté le texte. Qu'est-ce qu'ils ont remarqué ? Le guide d'anticipation, leur a-t-il aidé à anticiper le contenu du texte ?

Suivant des activités de préécoute et avant l'écoute d'un texte, utiliser la stratégie d'apprentissage coopérative Réfléchir, partager et discuter (Howden) et demander aux élèves d'expliquer à un partenaire leur intention d'écoute. Pour quelle raison écoutent-ils ? Quelles informations doivent-ils repérer ?

Demander aux élèves de contribuer à la création d'un tableau de réflexion après une discussion sur les signes visuels et sonores d'une écoute efficace. Noter la pertinence des suggestions.

Si on écoute bien, voici ce qu'on voit :	**Si on écoute bien, voici ce qu'on entend :**
- Les auditeurs regardent le locuteur. - On montre son intérêt. - On pense à ce que dit la personne. - On fait oui de la tête. - On note des idées importantes pour ne pas les oublier.	- Seul le locuteur parle. - Les auditeurs ne parlent pas. - On pose des questions ou fait des commentaires de façon polie.

Ressources / Notes

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 5.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

5.1.2 d'utiliser des stratégies simples pendant l'**écoute**

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Dans l'apprentissage d'une langue seconde, il est essentiel de savoir écouter pour faire des progrès. Il faut enseigner aux élèves de façon explicite les stratégies qui favorisent et facilitent l'écoute. La modélisation suivie de séances de pratique partagée et guidée interactives sont essentielles pour l'acquisition de ces stratégies.

Stratégies d'écoute - PENDANT

- *prendre une position d'écoute active*
  - regarder la personne qui parle
  - se concentrer sur le message de la personne qui parle
- *suivre les règles de politesse*
  - en situation de groupe, attendre son tour ou lever la main avant de prendre la parole
  - s'abstenir d'interrompre et de déranger les autres
  - attendre que la personne qui parle ait fini avant de poser des questions
- *utiliser les gestes et expressions faciales pour appuyer sa compréhension*
  - observer les gestes et les expressions faciales du locuteur
  - faire des liens entre les gestes ou les expressions faciales et le message
- *activer ses connaissances antérieures*
  - établir des liens entre le message et ses expériences préalables et ses connaissances sur le sujet
- *trouver le sens du message*
  - repérer des mots clés du message
  - se faire des images mentales
  - redire le message dans ses mots
- *utiliser sa connaissance de la langue française et d'autres langues pour comprendre des mots inconnus*
  - penser aux mots similaires en français et en anglais (ou d'autres langue
- *vérifier sa compréhension*
  - poser une question pour clarifier le message ou demander une reformulation de phrase
- *signaler un bris de compréhension*
  - employer des gestes, des mots, des expressions faciales ou des indices non-verbaux pour signaler un manque de compréhension

- Discuter des stratégies d'écoute et demander aux élèves d'en suggérer. Modéliser les comportements appropriés et établir des activités quotidiennes en fonction d'eux. Préparer un tableau illustrant des stratégies et encourager les élèves à le consulter avant les activités d'écoute. Afficher le tableau et s'y reporter avant toute activité d'écoute, pour rappeler aux élèves le comportement attendu. Utiliser ou adapter la stratégie ÉCOUTER.

Écoute attentivement !
Concentre ton attention sur le message.
Observe les gestes et expressions faciales de la personne qui parle.
Utilise les règles de politesse.
Trouve le sens du message.
Établis des liens avec tes expériences et tes connaissances.
Redis le message dans tes mots.

(Suite...)

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation

Observer les élèves pendant les présentations, les échanges et d'autres activités orales à l'aide des fiches d'observation et des fiches anecdotiques. Planifier un suivi approprié pour les élèves qui ont de la difficulté à écouter attentivement et à utiliser des stratégies explorées en classe.

Nom de l'élève :	*Date*	*Date*
est capable de suivre les règles d'une bonne écoute et d'employer diverses stratégies		
écoute volontier les autres et prend en considération leurs idées et leurs opinions		
suit les règles de politesse pour la prise de parole		
prête attention à un texte oral pendant une période de temps		
fait une autoévaluation de son emploi de stratégies et de son niveau de compréhension		

Observer l'aptitude des élèves à comprendre ou interpréter l'information présentée dans un texte oral.

Nom de l'élève :	*Date*	*Date*
fait des rapprochements entre le texte oral et ses expériences et connaissances antérieures		
se sert de ses connaissances de la langue maternelle et de la langue seconde pour s'aider à comprendre le vocabulaire		

Performance

Inviter les élèves à effectuer une activité d'écoute (Montre et raconte ou autre). Vérifier dans quelle mesure les élèves utilisent les stratégies d'écoute et les comportements polis identifiés et discutés auparavant.

Donner aux élèves des directives orales, directement ou enregistrées aux fins d'utilisation au centre d'écoute, pour faire effectuer une activité papier-crayon, p. ex., *Colorie en jaune le chien qui est en dessous de la chaise. Dessine une grenouille derrière ce chien jaune.* Leur demander d'indiquer un bris de compréhension en levant la main ou d'une autre façon.

Pendant l'écoute d'un texte oral, demander aux élèves de prendre des notes ou de dessiner des images en guise d'aide-mémoire. Ils peuvent s'aider d'une représentation graphique simple comme la suivante :

1	2	3
une maison dans la forêt	une sorcière	elle s'ennuie
4	**5**	**6**
veut un ami	trouve un chat	elle est contente.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale (Tableaux de stratégies)

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - V Feuilles d'exploitation en matière d'écoute de d'expression orale

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe F - Structures d'apprentissage coopératif

Annexe H - II Ressources suggérés, IV Titres de littérature jeunesse suggérés

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 5.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

5.1.2 d'utiliser des stratégies simples pendant l'**écoute** (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Modéliser et faire pratiquer les stratégies favorisant une bonne écoute, en soulignant l'importance d'être poli envers les autres et en utilisant des appuis visuels pour rappeler les comportements propices à l'écoute. Prévoir des jeux de rôle et d'autres activités pour explorer et renforcer les comportements propices à l'écoute.

- Donner aux élèves de nombreuses occasions de pratiquer des stratégies d'écoute en vivant diverses expériences authentiques et motivantes.
- Pratiquer les comportements ciblés et faire une réflexion sur leur efficacité.
- Pour revoir les stratégies d'écoute pratiquées en classe, inviter les élèves à mimer ou dramatiser les diverses stratégies ou à les expliquer à un pair.
- Utiliser des stratégies d'apprentissage coopératif pour organiser des activités d'écoute en dyades ou en petits groupes. Utiliser les *cercles concentriques* (Howden) : Les élèves du cercle intérieur s'assoient en faisant face à l'extérieur du cercle. Les autres élèves forment alors un deuxième cercle à l'extérieur du premier et s'assoient devant un élève du cercle intérieur. Une fois la tâche accomplie, les élèves du cercle extérieur se déplacent de quelques pas vers la droite et se retrouvent ainsi en face d'un nouveau partenaire.
- Faire pratiquer des stratégies dans le cadre de jeux tels que les suivants :
  - des jeux oraux comme J*acques a dit* ou *Vingt questions* ;
  - des jeux cumulatifs comme *Quand je vais au marché, je mets dans mon panier*. Modifier le jeu pour tenir compte du vocabulaire thématique, par exemple *Dans mon sac d'école, j'ai mis ...* ;
  - des activités papier-crayon au centre d'écoute, dans lesquelles les élèves suivent les directives données dans un message enregistré ;
  - des jeux *« à l'aveugle »* où l'un des partenaires donne à l'autre des directives pour effectuer une tâche ou reproduire un dessin.
- Encourager les élèves à se servir de leurs connaissances de l'anglais et du français pour les aider à comprendre le nouveau vocabulaire repéré au cours de l'écoute du texte. Faire associer un mot nouveau en français avec le mot anglais ou d'autres mots français (p. ex. *maison hantée, danger, habitat, équation).*
- Encourager les élèves à prendre des notes sous forme de mots ou de dessins pendant qu'ils écoutent un texte oral. Leur donner une représentation graphique simple ou un cadre de récit comme le suivant, pour consigner les idées ou les mots importants pendant leur écoute :

1	2	3
4	5	6
7	8	9

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Entretien

Faire des entretiens individuels avec les élèves pour savoir s'ils comprennent les stratégies qui favorisent une bonne écoute.

- Peuvent-ils identifier leurs stratégies d'écoute ?
- Consultent-ils les documents visuels dans la classe ?
- Y a-t-il des comportements dont ils ne se servent pas ?

Demander aux élèves de faire un suivi en mettant l'accent sur une stratégie qu'ils n'utilisent peut-être pas de façon efficace.

J'écoute bien !
J'arrête de faire autre chose.
Je regarde la personne qui parle.
J'écoute en pensant à ce que la personne dit.
Je suis les règles de politesse !

Autoévaluation / Entretien

Tenir un entretien avec l'élève pour discuter de son emploi de stratégies d'écoute. Lui demander d'utiliser un outil d'autoévaluation tel que le suivant pour l'aider à réfléchir et à déterminer:

a) les stratégies qu'il utilise et trouve utiles et efficaces ;
b) les stratégies qui pourraient être utilisées plus tard.

En écoutant ...	**Toujours - Souvant - Des fois**
Je regarde la personne qui parle.	
Je pense à ce qui la personne dit.	
Je trouve le sens du message.	
Je fais des dessins ou prends des notes pour ne pas oublier les idées importantes.	
Je pense à mes expériences. Je fais des liens.	
Je suis poli et je ne dérange pas les autres élèves.	
Je vérifie ma compréhension en posant des questions ou en demandant une clarification.	
J'utilise mes connaissances du français et de l'anglais pour m'aider à comprendre des mots inconnus.	
J'emploie des gestes ou un autre moyen pour signaler un manque de compréhension.	

Comme variante, inviter l'élève à colorier les sections d'un tableau pour montrer les stratégies d'écoute employées lors de cette activité. Modifier le tableau selon les stratégies ciblées.

Je regarde la personne qui parle.	Je pense à ce que la personne dit.
Je trouve le sens du message	Je crée des liens avec mes expériences.

Ressources / Notes

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, XV Ressources audio et audio-visuelles
- *Liens selon le RAS* - Kagan Structures for Success
- *Liens selon le RAS* - Ressources audio-visuel françaises - La médiathèque de CAMEF.
-

Bien s'entendre pour apprendre (Chenelière)

La coopération : un jeu d'enfant (Chenelière)

First Steps : Oral Language Resource Book (Heinemann), Social Conventions

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 5.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

5.1.3 d'utiliser des stratégies simples après l'**écoute**

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Après une présentation orale, les élèves doivent être capables de répondre à des questions de *réflexion littérale*, à des questions de *réflexion interprétative* et à des questions de *réflexion analytico-critique*. L'enseignant doit se reporter à la Taxonomie de Bloom pour les différents niveaux de compréhension. Donner souvent aux élèves des occasions d'écouter une variété de textes oraux et d'y réagir. Les encourager à justifier leurs réponses. La modélisation et la pratique des stratégies après-écoute sont essentielles.

Stratégies d'écoute - APRÈS
- *vérifier sa compréhension*
  - poser une question pour clarifier le message ou demander une reformulation de phrase
- *réagir au message*
  - dessiner ou écrire le sujet et les idées importantes du message
  - poser une question sur un aspect ou une idée du message
  - réagir au message en partageant ses idées, ses sentiments ou son opinion

- Après une présentation orale, inviter les élèves à répondre à des questions. Les faire travailler en groupes et leur demander de se poser mutuellement des questions.
- Après l'activité d'écoute, utiliser des idées et des listes de mots issus de séances de remue-méninges pour d'autres buts. Suite à une activité d'écoute sur le cycle de vie de la grenouille, par exemple, inviter la classe à prendre la liste de mots pertinents (issue du remue-méninges) et de l'illustrer. Afficher la liste illustrée comme référence pour des activités subséquentes.
- Inviter les élèves à travailler en petits groupes, à dégager les informations présentées, et à les organiser dans une représentation graphique telle qu'une constellation ou un tableau.
- Demander aux élèves de faire un dessin qui représente pour eux l'essentiel du texte entendu. Ils peuvent partager leurs dessins dans les petits groupes. Un tableau de visualisation pourrait être utile (voir la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture*).
- Suivant une séance d'écoute, inviter les élèves à travailler en dyades et de compléter un tableau en T sur les éléments non fictifs du texte/discours.
- Tirer l'attention des élèves sur leurs comportements et planifier des sessions de rétroaction.
- Faire prendre conscience à l'élève des stratégies qu'il a utilisé après une activité d'écoute.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Utiliser les fiches d'observation et les fiches anecdotiques et consigner l'utilisation que font les élèves des règles et des formules de politesse de base dans leurs interactions avec les autres, et leur aptitude à appliquer des stratégies d'écoute pour faciliter leur écoute dans les situations structurées.

Autoévaluation / Liste de vérification
Après une activité d'écoute, demander aux élèves de réfléchir à leur comportement d'écoute en répondant aux questions suivantes :

Ai-je bien écouté ?
Ai-je compris ce qu'on a dit ?
Ai-je regardé la personne qui a parlé ?

Demander aux élèves de remplir une liste d'autoévaluation après une tâche d'écoute.

Nom:	Pas du tout --				Très bien
Je suis resté tranquille pendant la présentation.	1	2	3	4	5
J'ai regardé celui qui parlait.	1	2	3	4	5
J'ai montré mon intérêt.	1	2	3	4	5
Je me suis concentré sur ce qui la personne a dit.	1	2	3	4	5
J'ai attendu que la personne ait fini de parler avant de répondre.	1	2	3	4	5
J'ai posé des questions pour clarifier ma compréhension.	1	2	3	4	5
J'ai répondu poliment.	1	2	3	4	5

Entretien
Après une activité d'écoute, demander aux élèves, individuellement ou en petits groupes, d'évaluer leurs connaissances antérieures concernant un sujet. Comment ce qu'ils savaient déjà les a-t-il aidés à comprendre le texte oral ?

Discuter avec l'élève les stratégies de préécoute qu'il utilise pour se préparer pour une activité d'écoute. Au besoin, aider l'élève à se faire un plan d'action.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale (Tableaux de stratégies)

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - VI Questionnement

Annexe B - V Feuilles d'exploitation en matière d'écoute de d'expression orale

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, XV Ressources audio et audio-visuelles

Bien s'entendre pour apprendre (Chenelière)

La coopération : un jeu d'enfant (Chenelière)

First Steps : Oral Language Resource Book (Heinemann), Social Conventions

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 5.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

5.1.4 d'utiliser des stratégies simples avant l'**expression orale**

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En immersion française, il faut enseigner d'une façon explicite les stratégies qui favorisent et facilitent la communication orale. Il est également important d'encourager l'emploi de ces stratégies dans les échanges dans toutes les matières scolaires et dans la diversité de situations de communication. La modélisation suivie de séances de pratique partagée et guidée interactives sont essentielles pour l'acquisition de ces stratégies.

Stratégies d'orale - AVANT :
- *comprendre le but de la communication orale*
  - pourquoi et à qui il /elle parle
- *utiliser des mots et des structures connus pour communiquer le message*
  - chercher des mots ou structure dans des listes affichées
  - consulter les dictionnaires ou d'autres ressources
- *utiliser un langage adapté à la situation de communication*
  - choisir la forme « *tu* » ou « *vous* »
- *consulter la liste de vérification pour une présentation orale*

- Créer un climat sécurisant dans la salle de classe. Expliquer que prendre des risques est une bonne stratégie de communication et d'apprentissage, et une stratégie qui caractérise les apprenants de langues réussis. Reconnaître et valoriser tout effort de la part des élèves de s'exprimer en français.
- Donner aux élèves l'occasion de s'exprimer selon diverses structures de groupe : en dyade, en petits groupes ou devant toute la classe. Des activités comme les séances *Montre et raconte, L'élève de la semaine*, les nouvelles et le calendrier offrent des occasions de faire des présentations simples et de développer des stratégies simples.
- Utiliser des stratégies d'apprentissage coopératif pour donner aux élèves plusieurs occasions chaque jour la possibilité d'échanger et de faire une variété de présentations orales simples en dyades et en petits groupes. Ces présentations à faible risque répondent aux besoins des élèves qui ne se sentent pas à l'aise à l'idée de parler devant un grand groupe, leur permettront de développer des compétences et d'acquérir de l'assurance vis-à-vis leur expression orale en français.
- Lors de diverses situations de communication orale, modéliser et souligner les comportements verbaux et non verbaux qui y sont appropriés, en ciblant une stratégie à la fois. Afficher une liste (p. ex., la stratégie PARLER) et au cours de l'année, y ajouter les stratégies traitées en classe.

Pense à pourquoi et à qui tu parles et prépare ce que tu veux dire.
Ajuste ta voix pour être compris.
Regarde les auditeurs.
Lève ta main ou prends la parole de façon polie.
Emploie des mots justes et des gestes appropriés.
Renforce ton message avec des supports.

- Utiliser la technique de « réflexion à haute voix » pour la démonstration de gestes, expressions, comportements et stratégies appropriés pour diverses situations de communications, interactives et non interactives. Faire pratiquer ces stratégies et les revoir avant les échanges ou discussions.

(Suite...)

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à :
- participer aux remue-méninges et aux discussions ;
- se rappeler le vocabulaire appris ;
- organiser le vocabulaire en s'aidant d'une représentation graphique ;
- se rappeler le vocabulaire propre au sujet et à la situation, et à l'utiliser.

Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à :
- reconnaître l'auditoire cible dans le cadre de leur propre situation et d'autres situations de communication ;
- définir l'objectif de communication dans le cadre de leur propre situation et d'autres situations de communication ;
- utiliser le vocabulaire, les expressions et le niveau de langue qui conviennent à diverses situations.

Observation
Observer les élèves dans une variété de situations d'expression orale. Vérifier dans quelle mesure ils sont capables d'utiliser diverses stratégies pour s'exprimer de façon efficace. Noter les stratégies employées en utilisant une liste de vérification telle que la suivante ; planifier des minileçons sur des stratégies peu ou pas utilisées.

Nom : **Date :**	**Commentaires**
comprend l'intention de la communication orale (pourquoi et à qui il parle)	
utilise des mots et des structures connus pour communiquer son message	
prend des risques quant à l'utilisation de mots ou d'expressions en français	
se réfère aux textes affichés ou au mur de mots pour trouver un mot ou une structure nécessaire	
utilise des actions, des gestes, et l'expression non verbale appropriés pour soutenir sa communication	
utilise du matériel visuel et des objets concrets pour appuyer son message	
ajuste sa voix pour être bien compris (p. ex., prononciation, volume, débit et vitesse appropriés)	
parle avec respect pour son auditoire ou son interlocuteur	

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale (Tableaux de stratégies)

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement de la conscience phonologique

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - V Feuilles d'exploitation en matière d'écoute de d'expression orale

Annexe B - Questionnement

Annexe B - VII Représentations graphiques

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe F - Structures d'apprentissage coopératif

Annexe H - II Ressources suggérés, IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources autorisées :

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 5.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

5.1.4 d'utiliser des stratégies simples avant l'**expression orale** (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

- S'entretenir avec les élèves sur l'importance de connaître le but d'une activité de communication. Le but est-il de persuader? De défendre une cause? De donner de l'information? De distraire? De vendre quelque chose? À qui s'adresse-t-elle : à un camarade, à un enseignant, à un étranger, à un visiteur ou à des enfants?
- Établir des listes de mots issus des remue-méninges en se servant de représentations graphiques auxquelles les élèves peuvent avoir accès facilement. Afficher des tableaux et des listes de vocabulaire en classe. Passer souvent les listes en revue pour renforcer les structures et les mots nouvellement appris. L'enseignant peut décider d'utiliser du papier graphique divisé en diverses catégories, p. ex., noms/verbes/adjectifs/adverbes/expressions. À mesure que les élèves trouvent des mots ou des expressions qu'ils veulent utiliser pour communiquer, ils les ajoutent aux listes sous la catégorie pertinente.
- Établir avec les élèves une liste de vérification pour les présentations orales, et leur demander de la consulter quand ils préparent une présentation. Ajouter des éléments à la liste en cours d'année, quand les élèves sont prêts à y intégrer de nouveaux points. Se reporter à la *Liste de vérification* pour les présentations orales.
- Faire comprendre aux élèves qu'il faut utiliser un langage adapté selon les situations et les contextes. On s'exprime différemment selon qu'on parle en public ou qu'on joue. Le langage n'est pas le même quand on fait une présentation orale que pour une séance de *Montre et raconte*. Il faut utiliser le niveau de langue approprié, notamment en faisant la distinction entre « *tu* » et « *vous* ». Montrer et enseigner aux élèves le langage adapté à divers auditoires.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Demander aux élèves de travailler en dyades et de décrire un certain objet (relié à un thème ou un sujet déjà exploré) ou de faire des discours spontanés sur un sujet précisé par l'enseignant (p. ex., Raconte à ton partenaire ce qui est arrivé au début de l'histoire.). Vérifier l'emploi de diverses stratégies pour rendre la communication plus efficace.

Inviter les élèves de faire un jeu de rôle pour deux situations de communications différentes (p. ex. un plus jeune frère et ses parents; le directeur et son ami)

Autoévaluation
Demander aux élèves de dresser une liste comportements et de s'en servir en préparation d'une communication orale. Par exemple :

Nom : *Présentation :*	*Date :*
Je considère à qui je parle.	
Je cherche et choisis le vocabulaire approprié.	
Je choisis des objets ou du matériel visuel.	
Je pratique en ajustant ma voix.	

Ressources / Notes

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, X Développement de la communication orale XV Ressources audio et audio-visuelles

Bien s'entendre pour apprendre (Chenelière)

La coopération : un jeu d'enfant (Chenelière)

First Steps : Oral Language Resource Book (Heinemann), Social Conventions

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 5.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

5.1.5 d'utiliser des stratégies simples pendant l'**expression orale**

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Donner aux élèves de nombreuses occasions quotidiennes de développer leur confiance et d'acquérir des habiletés en faisant des présentations devant des auditoires variés. Ils peuvent, entre autres, organiser une séance de *Montre et raconte*, présenter une image, faire une expérience scientifique, donner une causerie sur un livre, transmettre un message, communiquer quelque chose qu'ils ont découvert ou compris, expliquer une procédure ou raconter une histoire dans leurs propres mots. Une présentation orale peut être tout simplement une blague racontée à la classe, un échange de nouvelles, un partage de livre ou une récitation d'un poème ou d'une chanson.

Stratégies d'orale - PENDANT :
- *prendre des risques quant à l'utilisation de mots ou d'expressions en français*
- *ajuster sa voix pour être bien compris*
  - parler clairement, assez fort et avec beaucoup d'expression
  - regarder son auditoire
- *utiliser du matériel visuel pour soutenir la communication*
  - s'en servir des actions, des gestes et l'expression non verbale appropriés
  - utiliser des représenations graphiques
- *parler avec respect pour son audtoire ou son interlocuteur*

Prendre des risques quant à l'utilisation de vocabulaire et structures appris en français

Demander aux élèves de faire régulièrement des présentations en paires ou en petits groupes afin qu'ils acquièrent des habiletés de production orale et de l'assurance. Certains élèves peuvent être gênés de devoir parler devant toute la classe; prévoyer donc également d'autres formules pour les présentations, p. ex., inviter deux élèves à faire la présentation ensemble, à un partenaire ou à un petit groupe.

- Encourager les élèves à utiliser la stratégie PARLER (RAS 5.1.4) pour se rappeler les techniques de présentation efficaces et les utiliser. Afficher un tableau ou une liste de vérification qui aidera les élèves à s'en rappeler.
- Attirer l'attention des élèves sur l'importance des gestes et du langage corporel appropriés au cours des présentations. Au besoin, donner des minileçons.

Ajuster sa voix pour être bien compris

Les élèves en immersion française ont besoin d'occasions quotidiennes de pratiquer sa communication orale en paires et en petits groupes afin d'améliorer la fluidité, la prononciation et la structure de la langue française. (Voir aussi RAS 4.4.1et 4.4.3)

- Attirer l'attention des élèves sur l'importance d'une bonne posture au cours des présentations pour que leur voix porte bien.
- Inviter les élèves à lire un poème à leur partenaire et ensuite à la classe.

(*Suite...*)

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Utiliser les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à utiliser du matériel d'appui au cours d'une présentation. Est-ce que l'élève utilise des objets concrets ou des appuis visuels pour soutenir sa communication orale ? Les supports visuels ou les accessoires sont-ils utilisés de façon appropriée?

Performance
Suite à une activité de bricolage, de création ou de représentation visuelle, inviter les élèves à partager leur « travail » avec la classe, en petit groupe ou en partenaire en le décrivant oralement. Vérifier s'ils se réfèrent au matériel concret ou visuel pendant les présentations orales.

Entretien
Faire un entretien avec l'élève à propos de sa communication orale et de son emploi d'objets concrets et d'appuis visuels. Lui demander ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas : *Que trouves-tu facile ? Que trouves-tu difficile ? Pourquoi ?*

Suivant une activité de production orale, tenir un entretien avec l'élève. Poser des questions sur les défis de la situation et sur les stratégies employées. Planifier un suivi approprié.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale (Tableaux de stratégies)

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement de la conscience phonologique

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - Questionnement

Annexe B - VII Représentations graphiques

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe F - Structures d'apprentissage coopératif

Annexe H - II Ressources suggérées

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 5.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

5.1.5 d'utiliser des stratégies simples pendant l'**expression orale** (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Utiliser du matériel visuel

Il est important d'utiliser du matériel visuel et des objets concrets pour renforcer le sens des nouveaux mots de vocabulaire, pour appuyer la communication orale et pour contribuer à rendre les présentations plus captivantes pour les personnes qui les écoutent. Au moyen de l'enseignement explicite et des discussions, encourager les élèves à utiliser et à intégrer efficacement une représentation graphique, du matériel visuel, des fiches, des dessins, des photographies ou des accessoires pour améliorer leur expression orale.

- Pendant les séances de *Montre et raconte,* les élèves doivent montrer un objet à leurs camarades. Les encourager à présenter du matériel visuel ou des objets qui se rapportent aux sujets étudiés dans des matières comme les sciences et les sciences humaines.
- Pendant leurs présentations, les élèves peuvent montrer ou utiliser une affiche, du matériel visuel ou un accessoire. Encourager les élèves à :
  - bien montrer les accessoires;
  - lever la tête;
  - pointer différentes parties du matériel visuel.
- Prévoir souvent des séances de *théâtre en bocal* dans l'emploi du temps. Pour cette activité, les élèves rassemblent de petits accessoires et les gardent dans un contenant ferme comme une boîte à chaussures ou une boîte à café. Ils sortent les accessoires de la boîte et s'en servent quand ils racontent de nouveau une histoire ou font une présentation.
- Lors du rappel d'un texte exploré ensemble, inviter les élèves à « lire » les illustrations et à décrire ce qu'ils voient.
- Dans les matières autres que le français, inviter les élèves à décrire les images, les affiches et les autres textes visuels qui font partie du programme. Au début, ils peuvent nommer ce qu'ils voient; plus tard, ils pourront décrire les images en donnant plus de détails.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Liste de vérification

Observer les élèves en diverses situations de présentations orales, et noter leur aptitude à :

- répondre aux questions sur une présentation orale ;
- expliciter et appuyer leurs réponses ;
- employer des phrases complètes ;
- se servir de la langue efficacement ;
- participer aux activités.

Utiliser une liste de vérification pour consigner les comportements observés en classe :

Nom :	Commentaires Date	Date
- comprend diverses sortes de questions, y compris les " mots de questions " : *qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi*		
- répond aux questions d'une manière qui démontre sa compréhension		
- répond aux questions en phrases complètes en français		
- explique/ justifie sa réponse aux questions en donnant quelques détails		

Autoévaluation

Suite à une présentation orale ou un échange en dyade en petit groupe, inviter l'élève à évaluer son emploi de stratégies d'expression orale en utilisant une rubrique d'évaluation, une liste de vérification ou une liste de points clés (p. ex., la stratégie PARLER). Lui demander de s'attribuer une note de 1 à 5 ou de colorier le nombre de cases qui correspond à son emploi des stratégies.

Nom : Date :	1	2	3	4	5
Je comprends pourquoi et à qui je parle.					
J'utilise des mots et des structures que je connais pour communiquer mon message.					
Je prends des risques pour expliquer mon message le mieux que je peux en français.					
Je cherche des mots ou structures nécessaires dans le mur de mots ou dans les textes affichés.					
J'ajuste ma voix pour être bien compris (p. ex, prononciation, volume, débit et vitesse appropriés).					
J'utilise des images, des objets, des actions, des gestes, et l'expression non verbale appropriés pour aider ma communication.					
Je regarde les auditeurs et je parle de façon polie.					

Ressources / Notes

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, XV Ressources audio et audio-visuelles
- *Liens selon le RAS* - Kagan Structures for Success
- *Liens selon le RAS* - Ressources audio-visuel françaises - La médiathèque de CAMEF.

Bien s'entendre pour apprendre (Chenelière)

La coopération : un jeu d'enfant (Chenelière)

First Steps : Oral Language Resource Book (Heinemann), Social Conventions

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 5.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

5.1.6 d'utiliser des stratégies simples après l'**expression orale**

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les élèves devront répondre à des questions sur ce qu'ils ont présenté ou partagé et aussi sur ce qu'ont présenté les autres. Ils seront ainsi motivés à écouter attentivement ou à se familiariser davantage avec leur propre texte et à prévoir des questions possibles.

Stratégies d'orale - APRÈS :
- *répondre à des questions sur ce qu'ils ont présenté*
  - utiliser des phrases complètes en français
  - expliquer ou justifier sa réponse et donner quelques détails

Répondre à des questions sur ce qu'ils ont présenté

- Leur demander de faire des phrases complètes dans leurs réponses. Ils doivent expliciter leurs réponses et éviter de ne répondre que par « oui » ou « non ». Par exemple : *Aimes-tu les lapins ? Oui, j'aime les lapins parce qu'ils sont doux.*
- Présenter diverses structures de questions, en plus des 'questions de base' : *que, qui, quand, où, pourquoi, comment*.

Puis-je ...	Comment …	Combien de ...	Y a-t-il ...
Est-ce que ...	Qu'est-ce que …	Est-il (elle) …	Peux-tu …
Penses-tu que …	Est-ce qu'il y a ...	Pourquoi est-ce que …	

- Inciter les élèves à attendre que les autres soient prêts à écouter avant de poser une question ou d'y répondre. Leur demander aussi de répondre par des phrases complètes et de développer leurs idées.
- Montrer comment on doit adresser la parole à une personne qui veut poser une question : *Qui a une question ? Qui veut poser une question ? Oui, __ (nom de l'élève), as-tu une question ?*
- Donner régulièrement aux élèves des occasions à pratiquer en dyades des structures de questions dont ils ont besoin. Il est important de leur donner suffisamment de temps de répéter ces questions pour assurer un certain automatisme.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Après une présentation, demander aux élèves de se poser des questions comme « *Ai-je utilisé mon accessoire ou mon matériel visuel efficacement?* ». Les encourager à trouver des façons d'améliorer l'utilisation du matériel dans leurs présentations.

Demander aux élèves de préparer une affiche des façons différentes à poser une question. Ils peuvent ajouter des exemples de temps en temps.

Autoévaluation
À la suite d'une production orale, inviter les élèves à écrire sur une carte de sortie deux points positifs de la présentation et aussi un élément qui peut être amélioré. Ensuite, tout le monde place leur carte dans un sac décoré pour l'occasion. L'élève peut lire les commentaires plus tard pendant un entretien, qui permettra ce dernier à offrir des explications.

Demander aux élèves de dresser une liste comportements et de s'en servir après une communication orale. Par exemple :

Nom : *Présentation :*	*Date :*
J'ai répondu en phrases complètes aux question.	
J'ai justifié ma réponse	
J'ai donné des exemples et des détails.	
J'ai posé des questions bien formées pour encourager les autres à poser des questions.	

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale (Tableaux de stratégies)

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - Questionnement

Annexe B - VII Représentations graphiques

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe F - Structures d'apprentissage coopératif

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - V Chansons, comptines, poésies et jeux, XV Ressources audio et audio-visuelles

Bien s'entendre pour apprendre (Chenelière)

La coopération : un jeu d'enfant (Chenelière)

First Steps : Oral Language Resource Book (Heinemann), Social Conventions

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 5.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

5.2.1 d'utiliser un plan ou une représentation graphique pour préparer et appuyer son écoute et sa production orale

Voir également les RAS 7.2.1, 9.2.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les représentations graphiques permettent d'organiser et de classer l'information pour les présentations. Elles donnent une représentation claire et ciblée des concepts. Les élèves doivent avoir de nombreuses occasions d'observer et de participer à l'utilisation de représentations graphiques simples. La modélisation, la pratique partagée et la pratique guidée servent à illustrer le but et l'utilisation des représentations graphiques pour la planification d'une présentation orale et son utilisation pendant l'étape de présentation.

- Modéliser souvent et dans diverses situations la création et l'emploi de représentations graphiques comme le diagramme de Venn, la carte d'information, le tableau en T et le réseau (l'étoile ou la constellation).
- Demander aux élèves de faire une série de mots (mots clés) et de dessins pour se préparer à une présentation orale à l'aide d'une carte d'information modifiée. Les élèves utilisent le tableau pour présenter leurs nouvelles ou leurs idées aux autres : *Le 1er février, ma grand-maman vient chez moi. Elle va faire du ski parce qu'elle adore l'hiver. Je suis très content!*

Quand	Qui	Où	Quoi	Pourquoi	Mes sentiments
février	ma grand-mère	chez moi	du ski	Elle adore ça ♥	☺

- Utiliser souvent des représentations graphiques remplies collectivement afin que les élèves soient de plus en plus sensibilisés à l'information visée lors d'une présentation. Une fois que les élèves connaissent bien une certaine représentation graphique, leur demander de travailler en dyades ou seul pour la compléter ou pour y ajouter des idées.
- Utiliser un tableau simple pour enseigner aux élèves comment organiser leurs idées et leurs connaissances sous forme d'illustrations et de notes en style télégraphique, afin de se préparer pour une présentation orale.

Le têtard			
Sa nourriture	Ses habitats	Son apparence	Ses habitudes

Lors de leur production orale, les élèves utilisent les illustrations, les mots clés et les notes en style télégraphique pour créer des phrases. Au besoin, aider les élèves en leur fournissant des débuts de phrase : *Le têtard mange … Il habite … Il est … Il a …,* etc.

- Modéliser l'emploi de notes en style télégraphique (à partir d'une représentation graphique remplie) pour communiquer de façon plus explicite dans le cadre d'une présentation orale. Inviter les élèves à pratiquer avec un partenaire avant de donner une présentation. Ensuite, discuter de la tâche et des défis rencontrés.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter dans quelle mesure ils comprennent le concept des représentations graphiques et sont capables d'utiliser celles présentées en classe pour planifier le contenu et l'organisation d'une présentation orale et pour partager oralement des idées et des informations.

Performance
Inviter les élèves à compléter une représentation graphique simple qui servira à appuyer une communication orale, telle que les nouvelles. Vérifier dans quelle mesure la série de mots et d'illustrations est bien organisée. Noter le lien entre la représentation graphique et la communication orale de l'élève.

Suite au développement d'une représentation graphique (collective ou individuelle), inviter les élèves à s'en servir pour partager quelques informations. Vérifier le lien entre les énoncés des élèves et le contenu du diagramme. Au besoin, poser des questions pour amener l'élève à tirer des renseignements de la représentation graphique.

Présenter aux élèves une représentation graphique déjà complétée (comme la suivante) et leur demander de présenter dans un ordre logique les idées et les renseignements qui y sont représentés.

L'ours			
Apparence	**Nourriture**	**Habitat**	**Habitudes**
museau long, pointu	plantes,feuilles,noix	forêts	grimpe des arbres
grandes oreilles	insectes	près des lacs et rivières	nage bien
fourrure	petits mammifères	en Amérique du Nord	vit seul

Portfolio
Recueillir des versions finales datées de travaux d'élèves avec des représentations graphiques pour les évaluer avant les présentations orales. Au besoin, faire un suivi approprié.

Entretien
Planifier les entretiens individuels avec les élèves pour s'assurer qu'ils consignent les notes en style télégraphique ou les mots clés correctement et dans les bonnes sections. Discuter avec eux l'utilisation des représentations graphiques. Par exemple, quelles informations le tableau en T nous donne-t-il ? Quel énoncé peut-on faire à partir de ce mot clé ?

Dans le cadre d'un entretien individuel, demander à l'élève de choisir une représentation graphique qu'il a déjà utilisée et d'expliquer comment elle l'a aidé à se préparer pour sa présentation.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - V Feuilles d'exploitation en matière d'écoute et d'expression orale

Annexe B - VII Représentations graphiques

Ressources autorisées :

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - X Développement de la communication orale
- *Liens selon le RAS* - Représentations graphiques en ligne

Chercher, analyser, évaluer (Chenelière)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 5.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

5.3.1 d'identifier ses propres stratégies d'écoute et d'expression orale

Voir également les RAS 5.1.1 à 5.1.6

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

La métacognition est la capacité d'un sujet de surveiller son propre apprentissage en gérant son utilisation de stratégies et en étant conscient de cette utilisation. Il est important que les élèves soient capables d'identifier leurs propres stratégies afin qu'ils puissent surveiller, gérer et améliorer activement leur propre apprentissage. Pour qu'ils comprennent comment parler de l'utilisation qu'ils font des stratégies, ils ont besoin d'apprendre en imitant l'enseignant. Ce dernier doit modéliser les comportements désirés et leur donner le temps de réfléchir aux stratégies qu'ils utilisent pour bien écouter et pour bien parler.

- Faire un remue-méninges avec les élèves pour identifier des stratégies d'écoute et d'expression orale efficaces. Discuter explicitement, consigner, afficher, répéter et renforcer ces stratégies. Généraliser l'application des stratégies à d'autres situations de classe et cibler des stratégies peu utilisées pour application.
- Donner souvent aux élèves l'occasion de mettre en pratique et de revoir des stratégies d'écoute et d'expression orale. Renforcer l'utilisation des stratégies ÉCOUTER et PARLER. Afficher des tableaux illustrés pour appuyer les élèves dans les situations d'écoute et d'expression orale.
- Suite à une activité d'écoute ou d'expression orale, demander aux élèves d'identifier leurs propres stratégies. Discuter de l'efficacité des stratégies utilisées. Demander aux élèves d'expliquer leurs stratégies à un partenaire.
- Après avoir discuté des stratégies de bonne écoute et expression orale et modélisé leur emploi, demander aux élèves de parler d'un sujet (p. ex., Le cycle de vie des animaux) pour un certain temps (p. ex., 30 secondes) avec un partenaire, et puis d'inverser les rôles. Ils doivent identifier les stratégies d'écoute et de communication orale qu'ils ont utilisées pendant l'activité. Utiliser un tableau créé avec les élèves comme point de départ.

Avant d'écouter … - je pense à mes connaissances sur le sujet. - je pense à mes expériences personnelles en lien avec le sujet. - j'essaie de prédire le contenu du message. - je pense au vocabulaire en français associé au sujet. **Quand j'écoute …** - je regarde la personne qui parle. - je pense au message de la personne. - je regarde les gestes et les expressions faciales de la personne qui parle. - je pense à ma vie et mes expériences et je fais des liens. - je redis le message dans mes mots. - je suis les règles de politesse. **Quand je parle …** - je sais pourquoi je parle et je planifie ce que je vais dire. - je regarde la personne (les personnes) à qui je parle. - je communique mes idées en français. - j'utilise des mots et des expressions que je connais. - j'utilise des gestes et des expressions faciales appropriés. - j'utilise du matériel visuel et des objets pour appuyer mon message. - j'ajuste ma voix pour être compris (p.ex., parle clairement et assez fort). - je suis les règles de politesse.	

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Liste de vérification
Observer et utiliser des listes de vérification (telle qu'une adaptation de l'outil d'autoévaluation en bas) et des fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à expliquer leurs stratégies personnelles d'écoute et d'expression orale.

Entretien
Tenir des entretiens individuels afin de discuter avec les élèves de l'utilisation qu'ils font des stratégies quand ils écoutent et parlent. Sont-ils capables de parler des stratégies traitées explicitement en classe ? Y a-t-il des stratégies dont ils ne se servent pas ? Établir un plan destiné à renforcer l'utilisation des stratégies. Demander aux élèves de faire un suivi en mettant l'accent sur une stratégie qu'ils n'utilisent peut-être pas de façon efficace.

Autoévaluation
Les élèves peuvent surveiller régulièrement leurs propres stratégies d'écoute et d'expression orale. Leur demander d'identifier leurs stratégies à l'aide d'une liste de vérification comme la suivante. Ensuite, ils peuvent planifier comment améliorer leur comportement quand ils écoutent et parlent.

Nom :	**Mes stratégies**	Date	Date
ÉCOUTER	J'identifie mon intention d'écoute. Je sais pourquoi j'écoute.		
	Je me prépare en pensant à ce que je sais déjà sur le sujet.		
	Je regarde la personne qui parle.		
	J'écoute attentivement et j'essaie de visualiser ce qui est dit.		
	J'écoute de façon polie et je ne distrais pas la personne qui parle.		
	Je prends des notes pour ne pas oublier des idées importantes.		
	Je me redis le message ou je le redis à un partenaire.		
	Je pose des questions appropriées pour clarifier ma compréhension.		
	Je discute de ce que j'ai écouté et de ma réaction.		
	J'identifie les stratégies que j'ai utilisées.		
PARLER	Je sais pourquoi je parle et à qui.		
	Je prépare d'avance ce que je vais dire. Je fais un plan.		
	J'organise mes pensées et mes idées de façon logique.		
	Je revois des points clés que je veux transmettre.		
	Je regarde mon auditoire ou la personne à qui je parle.		
	Je me sers de mots, d'expressions et de structures français connus.		
	J'ajuste ma voix pour être compris (parle clairement et assez fort).		
	Je suis les règles de politesse.		
	J'identifie les stratégies que j'ai utilisées.		

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale (Tableaux de stratégies)

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Ressources suggérées

First Steps: Oral Language Resource (Heinemann)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 5.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

5.4.1 d'utiliser les ressources présentes dans le milieu, y compris la technologie, pour appuyer son écoute et son expression orale

Voir également le RAS 7.4.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les élèves doivent prendre conscience de comment les outils de référence, les ressources visuelles, imprimées et électroniques peuvent appuyer le développement de l'écoute et de la production orale. Le matériel affiché ou présent dans la classe permet aux élèves de trouver et d'utiliser le vocabulaire dont ils ont besoin quand ils parlent ou écoutent. Voici quelques suggestions :

- étiquettes
- affiches
- tableaux d'affichage
- tableaux/toiles complétés
- applications pour tablettes
- mur de mots ou dictionnaires simples
- textes géants / textes d'écriture partagée
- lexiques thématiques
- notes en styles télégraphiques
- sites Web
- ressources créées par les élèves (ou par les élèves et l'enseignant)

Il faut une bonne connaissance orale de la langue pour pouvoir apprendre à lire et à écrire. On essaie donc de développer chez l'élève cette connaissance de la langue orale dans un contexte où les imprimés abondent. Les aides visuelles doivent être jumelées aux mots écrits que certains élèves reconnaîtront à mesure que leurs habiletés de lecture se développeront. La langue écrite est un complément naturel au développement de la langue orale. Des mots, des phrases et des expressions clés peuvent accompagner des images, des dessins muraux et des présentoirs.

- Dans la mesure du possible, utiliser des supports visuels (les illustrations, les textes visuels, les gestes et les actions) pour faciliter la compréhension de la langue orale. Il est important que les enseignants répondent ainsi aux divers styles d'apprentissage dans la classe.
- Offrir un environnement riche sur le plan visuel en intégrant l'écrit à toutes les activités orales. Étiqueter les objets dans la classe et afficher par ordre alphabétique les noms des élèves. Il est important aussi de se servir des mots clés, de syntagmes et d'expressions pour accompagner les images, les murales et les affiches. Afficher aussi dans la classe les paroles de chansons, étiqueter des images, faire écrire et illustrer des comptines et des poèmes connus. Créer des lexiques thématiques collectifs ou individuels.
- Modéliser et faire pratiquer l'utilisation de divers matériels de référence se trouvant dans la classe pour renforcer les habiletés d'écoute et d'expression orale. Encourager les élèves à consulter régulièrement le matériel de référence visuel ou texte sur Internet selon le besoin. Intégrer ces ressources de référence dans des activités et des jeux liés au français parlé.
- Utiliser des mots du mur de mots dans le contexte de divers jeux comme que le bingo, les paires, le loto. Proposer des jeux d'espion ou de trois questions, à partir de ces mots.
- Encourager les élèves à utiliser des dictionnaires personnels dans lesquels ils écrivent des mots du nouveau vocabulaire qu'ils ont appris. Ils peuvent s'y référer lors d'activités d'écoute ou de communication orale.

(Suite...)

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique
Observer les élèves pour déterminer leur aptitude à trouver et à utiliser des aides visuelles et le matériel de référence, le mur de mots, le vocabulaire affiché dans la classe ou dans les listes de mots et les dictionnaires.

Utiliser une liste de vérification comme la suivante et y noter l'utilisation que font les élèves du mur de mots, des dictionnaires personnels et des autres outils visuels de référence.

Nom	Démontre beaucoup d'aisance	Démontre une habileté satisfaisante	A besoin de l'aide
consulte le matériel de référence disponible dans la classe pour s'aider quand il écoute et parle : - mur de mots ou listes thématiques - dictionnaire ou lexique personnel - textes écrits collectivement - affiches et babillards - les sites web / Internet - autres ressources			
repère certains mots dans les ressources de la classe (listes de mots, mur de mots, journal de bord, etc.) pour appuyer son écoute et son expression orale			

Performance
Planifier une activité orale où les élèves doivent se servir de ressources présentes dans la classe. Vérifier si les élèves peuvent utiliser des ressources avec aisance. Planifier un suivi approprié selon le besoin.

Pour s'assurer que les élèves soient familiers avec des ressources visuelles et imprimées de la classe, prévoir des jeux de barrière (ou jeux de description). Repartir les élèves en dyades. À tour de rôle, chaque élève décrit une ressource de la classe qui pourrait appuyer l'oral. Son partenaire doit identifier la ressource dont il s'agit.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année (Program of Studies) disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - I Stratégies d'écoute et d'expression orale (Tableaux de stratégies)

Annexe B - IV Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Annexe B - VIII Outils d'évaluation de d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaire et suggérées

Ressources suggérées

Information écrite dans la classe, matériel de référence visuel, textes écrits collectivement, mur de mots, listes de mots, tableaux, étiquettes. dictionnaires personnels, listes thématiques, etc.

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour l'Écoute et l'expression orale.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage	Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions
RAC 5.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale. **RAS :** Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable : **5.4.1** d'utiliser les ressources présentes dans le milieu, y compris la technologie, pour appuyer son écoute et son expression orale (suite)	• Proposer la création collective d'un lexique illustré ou d'une liste de mots thématiques en explorant chaque sujet ou thème. Ces ressources peuvent être affichées et utilisées pour appuyer les élèves lors d'activités orales pendant toute la durée de l'étude du thème. • Demander aux élèves de créer de petits livrets individualisés sur un thème particulier. Par exemple, les élèves peuvent faire leur propre livret sur le thème Cycles de vie, avec des illustrations et des phrases simples. • Créer pour la classe une banque d'illustrations (image et mot écrit) présentant le vocabulaire appris. Utiliser les illustrations dans des jeux, des activités de tri, pour des phrases, comme cartes à mémoriser ou pour créer des dictionnaires visuels. • Afficher les listes issues de séances de remue-méninges pour que les élèves puissent les consulter au besoin. Ils voudront peut-être utiliser ces mots dans le cadre d'activités orales, en plus que pour les activités écrites. • Encourager les élèves à se constituer des dictionnaires personnels dans lesquels ils écrivent des mots du nouveau vocabulaire qu'ils ont appris. Au début de l'année scolaire, leur donner un canevas à suivre pour leur dictionnaire personnel, auquel ils ajouteront des mots en cours d'année. • Demander aux élèves d'ajouter des mots au mur de mots ou au lexique thématique quand la classe découvre de nouveaux mots. Ces mots peuvent être utiles lors de discussions et de séances de partage. • Explorer la notion d'ordre alphabétique. Expliquer où se trouvent certains mots dans une liste alphabétique et créer des listes de mots classés par ordre alphabétique selon les premières deux ou trois lettres. Donner des exercices de classement alphabétique et commencer à trouver des mots dans les dictionnaires. Lors d'activités d'écoute et d'expression orale, encourager les élèves à utiliser des dictionnaires simples ou des listes de mots en ordre alphabétique. • Conserver dans la classe les paroles de chansons traitées ensemble et des textes rédigés collectivement ou issus de séances d'écriture partagée. Les afficher ou rassembler en livrets que les élèves peuvent facilement consulter. Proposer des jeux qui encouragent leur emploi par les élèves.

RAG 5 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation	Ressources / Notes
Entretien Demander à l'élève de « lire tout autour de la classe », ou de « lire» des cartes de vocabulaire illustrées. Lui poser des questions sur l'utilisation des ressources imprimées et visuelles de la classe. Ensuite, planifier un suivi. - Comprend-il l'emplacement des noms dans une liste en ordre alphabétique? - Peut-il repérer certains mots dans le mur de mots ? - Est-il capable de trouver des mots de vocabulaire dans son dictionnaire personnel ou dans son lexique thématique ? - Peut-il trouver un mot (une phrase ou une expression) dans un texte collectif ou dans les paroles d'une chanson affichée dans la classe ?	

Lecture et visionnement

Lecture et visionnement

Apprentissage de la lecture en immersion

La lecture, c'est le processus par lequel on construit le sens d'un texte écrit pour s'informer ou pour se divertir. Pour comprendre et interpréter un texte, on utilise sa connaissance de la langue, des stratégies de compréhension, et ses connaissances et expériences personnelles. C'est en lisant souvent divers types de textes que l'on améliore sa compétence en lecture.

L'apprentissage de la lecture dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle, comme tout apprentissage, est un processus personnel et social qui se manifeste par la responsabilisation de l'enfant face à la construction de ses savoirs et à son utilisation de la langue seconde dans des contextes de plus en plus exigeants. C'est en cheminant dans ce processus que l'élève devient progressivement un lecteur autonome. Tout apprentissage est plus efficace lorsque l'élève :

- est actif dans son apprentissage et dans la construction de son savoir ;
- établit des liens entre de nouveaux apprentissages et ses connaissances antérieures ;
- développe une gamme de stratégies et prend conscience de leur efficacité dans sa lecture ;
- transfère ses connaissances à d'autres contextes ;
- identifie les stratégies qu'il utilise, reconnaît pourquoi il les utilise et détermine leur efficacité ;
- discute et réfléchit sur ses forces et ses besoins en matière de lecture afin de se fixer des buts d'apprentissage subséquents (p .ex., faire des prédictions avant de lire, respecter la ponctuation en lisant).

Programme de littératie équilibrée

Le programme de français offert en immersion aux élèves de la maternelle à la troisième année repose sur le principe que la littératie est composée de multiples dimensions interliées et interdépendantes. Les élèves doivent donc acquérir des habiletés de communication orale, de lecture, de visionnement, d'écriture et de représentation. Au niveau primaire, les élèves en immersion commencent leur acquisition du français. Il importe donc à ce niveau d'offrir un programme de littératie équilibrée, un programme qui permet à l'élève de :

- développer ses compétences orales et d'apprendre à bien communiquer oralement ;
- développer des connaissances et des habiletés en conscience phonologique ;
- développer des connaissances et des habiletés en lecture et en écriture ;
- développer un esprit critique.

La lecture est un processus cognitif, actif et interactif. Elle est un processus de construction de sens et de communication. Il est important que le lecteur soit capable de comprendre un texte, et non seulement pouvoir le décoder. La lecture étant un processus langagier, l'usager d'une langue orale possède déjà une bonne base pour comprendre la forme écrite de cette langue. La lecture est un processus holistique, dont les habiletés sont interdépendantes. L'interaction de toutes les habiletés en lecture constitue la capacité de lire et de comprendre.

Développement de compétences en lecture

L'enseignant utilise différentes situations de lecture pour développer les compétences et les habiletés en lecture de ses élèves. Il planifie du temps pour lire aux élèves et de leur fournir des occasions d'interaction orale, de lecture partagée, de lecture guidée et de lecture indépendante. Lors de sessions de lecture, qu'elles soient avec la classe, avec de petits groupes ou avec des individus, l'enseignant aide les élèves à améliorer leurs compétences et à progresser comme lecteurs. De plus, il encourage ses élèves à aller au-delà de la compréhension littérale et de réfléchir de façon critique sur le message du texte. Il permet ainsi aux élèves d'analyser un texte et de développer leurs propres perspectifs par rapport au contenu.

Au niveau primaire, l'enseignant présente aux élèves une variété de genres et de types de texte. Quoique certaines sortes de texte seront vus plus souvent et en plus de détail, d'autres seront présentés et discutés en moins de profondeur. Il n'est pas nécessaire de toujours traiter des textes très longs; l'enseignant peut présenter ou lire à la classe des extraits de certains genres de texte.

L'enseignant doit amener les élèves à développer le goût de lire en français, à développer des habitudes régulières de lecture en français et à progresser dans leurs habiletés en lecture. Pour ceci, une approche multi facette est nécessaire. L'enseignant doit assurer des succès répétés en lecture pour chaque élève, quoique soit son niveau actuel. Plus les élèves vivront des expériences de réussite et de satisfaction en lecture, plus ils développeront le goût de lire et plus ils pourront progresser. Le goût de la lecture ne s'enseigne pas, mais le goût de lire peut se développer par le biais de lectures signifiantes et d'activités motivantes. Le rôle de l'enseignant est donc primordial, car c'est lui qui crée les conditions nécessaires et qui fournit aux élèves les moyens de réussir.

Enseignement différencié

En plus d'assurer des pratiques de lecture signifiantes et variées, l'enseignant doit aussi assurer la progression des apprentissages en lecture pour chaque élève. Les élèves ont des expériences préalables en lecture différentes et variées. L'enseignant doit donc tenir compte de ces différences, en plus des différences au niveau des intérêts, des habiletés linguistiques et de la maturité. Les pratiques de lecture doivent permettre à chaque élève de continuer le développement de ses compétences en lecture, tout en valorisant ses besoins, ses goûts, ses intérêts et ses motivations. En utilisant des regroupements flexibles, l'enseignant est en mesure d'offrir un enseignement qui répond aux besoins de tous ses élèves.

Un enseignement différencié en lecture permet à l'enseignant de répondre aux divers besoins des élèves. Une évaluation des préalables, suivie d'une appréciation de rendement continue de l'élève, lui donne des renseignements nécessaires pour la planification de séances de lecture qui répondent aux besoins individuels. C'est en lisant que l'on apprend à lire. Le temps alloué à la lecture est donc un facteur critique. Par conséquent, l'enseignant assure des occasions de lecture fréquentes, régulières et variées, qu'il s'agisse de lecture orale, de lecture partagée, de lecture guidée ou de lecture individuelle. Il planifie des séances de lecture et des mini leçons en petits groupes, en fonction des forces et besoins de ses élèves.

L'observation des comportements de lecture d'un élève et l'utilisation des Fiches d'observation individualisées (de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture*) permettent à l'enseignant d'établir le niveau de lecture de l'élève et de connaître ses forces et ses besoins en tant que lecteur. L'analyse de la lecture permet de cibler les éléments qui causent des difficultés et d'en déterminer la nature, afin de pouvoir offrir un enseignement et la pratique appropriés.

Il importe que l'enseignant développe et suive de près les progrès de l'élève en ce qui a trait aux savoirs essentiels :

- l'intérêt pour la lecture ;
- les concepts de l'écrit ;
- l'orientation du livre et de la lecture ;
- la conscience phonologique ;
- la connaissance des lettres ;
- la correspondance graphème-phonème ;
- l'écriture provisoire et l'orthographe approchée (« invented spelling »).

De plus, l'enseignant s'assure que l'élève apprend à utiliser diverses stratégies de lecture, y compris des stratégies de reconnaissance globale des mots, des stratégies de décodage, et des stratégies d'utilisation du contexte syntaxique et sémantique. L'observation des comportements d'un élève dans diverses situations de lecture permet à l'enseignant d'identifier le bon niveau de textes pour l'élève et d'offrir un suivi approprié, ciblant des concepts, des connaissances et des stratégies pertinents.

Niveaux de difficulté de textes

Le niveau de difficulté d'un texte a trait avec le texte, le contexte et le lecteur (Giasson, 2003). L'intention de communication et le public ciblé influent sur la structure du texte, la façon dont l'auteur organise ses idées dans le texte, ainsi que sur le niveau de langue et le vocabulaire utilisé pour transmettre le contenu. D'autres facteurs liés à la complexité d'un texte ont trait avec le lecteur qui aborde le texte : ses connaissances du sujet, ses expériences antérieures, ses attitudes, habiletés, compétences, connaissances et stratégies de lecture. Pour cette raison, l'enseignant choisit les livres en fonction de l'élève et de la situation de lecture, sélectionnant avec soin des livres convenables pour divers regroupements d'élèves et diverses situations d'apprentissage.

L'observation individualisée en lecture permet d'établir avec précision le niveau de difficulté d'un texte par rapport aux compétences de l'élève. Selon l'échelle développée par Marie Clay (1993, 2003), un texte qu'un élève peut lire et comprendre seul, sans aide, avec un taux de précision supérieur à 95% et avec une compréhension forte, se dit un *texte de niveau facile*. Un texte qu'il peut lire avec de l'aide ou avec un taux de précision entre 90% et 95% et avec une compréhension au moins adéquate est un *texte de niveau instructif*. Un texte qu'il lit avec un taux de précision de moins de 90% ou avec une compréhension limitée serait pour lui un *texte de niveau difficile*. Pour plus de renseignements sur le niveau de difficulté d'un texte par rapport aux compétences de l'élève, consulter *Le sondage d'observation en lecture-écriture* de Marie Clay (Chenelière) ou la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Immersion française, Maternelle à 3e année* (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance).

Pour des situations d'enseignement où l'enseignant guide la lecture et explore avec les élèves des stratégies de décodage ou de compréhension, les textes de niveau instructif conviennent le mieux. Les textes utilisés doivent rejoindre les intérêts des élèves et être ni trop faciles ni trop difficiles pour eux. En regroupant les élèves ayant des forces et des besoins similaires, l'enseignant s'assure que les élèves seront en situation d'apprentissage par rapport aux textes abordés.

Entrées en lecture et stratégies de lecture

La lecture et le visionnement sont des démarches qui permettent de construire le sens. Les lecteurs et observateurs saisissent le sens en interagissant avec le texte. Les acquis et l'expérience qu'ils apportent au texte ont une influence déterminante sur leur compréhension. En immersion française, le vocabulaire auquel les élèves ont été exposés peut constituer un facteur important dans la lecture d'un texte. Les bons lecteurs sont des lecteurs actifs, qui emploient une foule de stratégies avant, pendant et après la lecture.

Stratégies de lecture

Les recherches les plus récentes soulignent la relation qui existe entre les connaissances de l'usage de la langue et les habiletés cognitives du lecteur. Cette relation favorise la compréhension du texte. Le lecteur donne un sens au texte en utilisant ses capacités linguistiques à l'aide de stratégies de prédiction, de confirmation ou d'autocorrection, et d'intégration.

- *Les stratégies de prédiction* : le lecteur, en s'appuyant sur ses connaissances antérieures, est à la recherche d'indices qui lui permettent de prévoir et d'anticiper l'information du texte.
- *Les stratégies de confirmation* : le lecteur évalue, confirme ou rejette ses hypothèses ou ses anticipations initiales. Au fur et à mesure qu'il dégage de nouveaux renseignements du texte, il ajuste ses hypothèses initiales et il oriente sa lecture en fonction de l'intention initiale.
- *Les stratégies d'intégration* : le lecteur intègre les nouveaux renseignements à ses connaissances antérieures. Il confirme ou complète ses connaissances, ce qui lui permet de comprendre le message de l'auteur.

Systèmes d'entrées en lecture

Le processus complexe de la lecture nécessite l'intégration et la coordination de quatre systèmes d'entrées en lecture : *les entrées pragmatiques, sémantique, syntaxique et graphophonique (visuelle,* dans le cas du visionnement). Chaque fois que le lecteur aborde la lecture d'un texte et met en marche des stratégies de lecture, il fait appel à un ensemble d'indices ou d'entrées en lecture qui facilitent son accès au texte.

- *Les indices de sens* (sémantiques, pragmatiques) : le lecteur utilise le sens de la phrase et des éléments tels que les images ou les titres/intertitres pour anticiper le mot à lire ou pour vérifier si le mot lu est conforme au sens de la phrase.
- *Les indices de structures* (syntaxiques) : le lecteur fait appel à sa connaissance du fonctionnement de la langue et aux automatismes de la langue pour anticiper la suite des mots dans la phrase.
- *Les indices visuels* (graphophoniques) : le lecteur décode les mots selon sa connaissance de la correspondance entre les lettres et les sons, les petits mots dans les grands. Cette habileté à reconnaître les sons dans un mot et leur séquence est essentielle à la lecture.

Le choix d'indices n'est pas fait de façon séquentielle, car le lecteur passe d'un indice à l'autre pour anticiper et lire les mots. Au fur et à mesure, le lecteur utilise de façon automatique une combinaison ou un ensemble d'indices pour lire le texte. Lorsqu'il sait quand, pourquoi et comment utiliser ces indices, ceux-ci deviennent des stratégies.

Enseignement explicite de stratégies

La recherche récente met en évidence l'importance de l'enseignement explicite de stratégies de lecture (Giasson, 2003). Pour devenir un lecteur efficace, l'élève doit avoir accès à un vaste répertoire de stratégies qui lui permettent de gérer son propre processus de lecture et de compréhension. Il a donc besoin d'un enseignement explicite de stratégies et d'occasions régulières pour l'utilisation de ces stratégies, et pour des discussions sur son emploi de ces stratégies.

Les lecteurs stratégiques ont une meilleure compréhension en lecture. Grâce à l'enseignement des stratégies…, les élèves apprennent à devenir des lecteurs stratégiques. L'enseignante ou l'enseignant explique et démontre l'utilisation des stratégies, puis les élèves les appliquent avec son aide et son soutien. (Collins, 1991, cité dans *La littératie au service de l'apprentissage)*

À partir de ses connaissances des forces et des besoins des élèves de sa classe, l'enseignant prendra des décisions quant aux habiletés à développer et aux stratégies de lecture à cibler en plus grande profondeur, avec la classe, un petit groupe ou un individu. Il modélise et enseigne de façon explicite l'utilisation de diverses stratégies pour appuyer et soutenir la compréhension. Il modélise la pensée métacognitive en vue de produire du sens à partir des textes, en employant la technique de « réflexion à haute voix ». Il parle aux élèves de sa manière de réfléchir à la situation de lecture et à sa compréhension, et de la sélection d'une ou de plusieurs stratégies appropriées. L'enseignant profite de chaque occasion qui se présente pour parler de l'emploi de stratégies, pour faire la démonstration de leur utilisation, et pour encourager leur pratique et emploi par des élèves.

L'enseignant doit régulièrement modéliser l'habileté à identifier les informations essentielles dans un texte écrit ou visuel. Raconter un texte lu, redire un texte dans ses propres mots, en fait, faire un « rappel » de récit est une technique qui améliore la compréhension de l'élève, en plus de révéler sa manière de comprendre un texte (Kapinus, *et al.*, 1987 cité dans Giasson, 2004). Pouvoir faire un rappel de texte est aussi une bonne façon pour l'élève de vérifier sa propre compréhension. L'élève qui n'arrive pas à identifier les idées clés ou à faire un rappel d'un texte ou d'une partie du texte se rend compte qu'il n'a pas bien compris. À partir de la maternelle, l'enseignant guide les élèves dans leurs premières tâches de rappel de texte et prévoit des séances de pratique partagée et de pratique guidée en groupe-classe, en petit groupe et individuellement.

Les élèves doivent aussi apprendre à utiliser les éléments organisationnels et visuels d'un texte pour appuyer leur lecture et pour les aider à discerner les idées principales et secondaires. Beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés à interpréter ce qu'ils lisent ou visionnent et à faire des inférences. Alors il est important de proposer des activités qui ciblent l'interprétation de textes et la capacité d'inférer. L'enseignant doit donc régulièrement planifier des occasions pour développer des compétences dans ce domaine. En posant des questions requérant une inférence, l'enseignant encourage des élèves à aller plus loin qu'une compréhension littérale. Les élèves doivent donc produire une réponse à la question *Quel est le message le plus important que l'auteur veut nous communiquer dans son texte ?*

Développement de la littératie critique

À ce niveau, les élèves continuent à développer leurs habiletés à identifier l'intention d'un texte et le point de vue communiqué. L'intention d'un texte est liée de façon proche à la structure du texte et à son contenu. En fait, l'intention de l'auteur détermine les deux autres éléments (Giasson, 2003). Pendant la lecture de textes imprimés, visuels, électroniques et médiatiques, les élèves doivent apprendre à examiner les messages qu'ils lisent et à réfléchir sur l'intention ou le point de vue de l'auteur. L'enseignant doit donc aider les élèves à développer un esprit critique et à évaluer ce qu'ils lisent et visionnent afin de tirer des conclusions sur le texte et sur la validité des idées et informations communiquées.

En posant des questions lors de la lecture d'un texte, et en utilisant la technique de réflexion à haute voix pour « penser tout haut » et pour partager ses pensées, l'enseignant aide les élèves à développer un esprit critique. À mesure qu'ils développent leurs compétences en littératie critique, les élèves apprennent que tous les textes, de tous les genres, sont rédigés selon un point de vue et dans un style particulier et que les sujets d'un texte peuvent être envisagés selon d'autres points de vue.

Dans les discussions de textes, il est important que les élèves explorent les liens qui existent en faisant un rapprochement de trois façons :
- entre le texte et eux-mêmes (leurs expériences) ;
- entre le texte et un autre texte (oral ou écrit) ;
- entre le texte et le monde en général (leurs connaissances).

Une compréhension approfondie d'un texte va au-delà du message de l'auteur ; elle comporte des jugements basés sur une réflexion et une analyse du texte. À mesure que les élèves développent et utilisent les habiletés en littératie critique, ils apprennent à questionner et à réfléchir sur le point de vue d'un texte ou de son auteur, à « lire entre les lignes » et cerner l'intention d'un texte ou de son auteur, à rechercher d'autres perspectives et points de vue, et à porter un jugement sur un texte afin de développer leur propre point de vue.

Les élèves de ce niveau doivent continuer à se sensibiliser à l'existence des stéréotypes et préjugés dans les textes qui les entourent : dans les documents imprimés, visuels et médiatiques. L'enseignant amène les élèves à réfléchir de façon critique sur les messages que les divers textes véhiculent.

Appréciation de rendement et évaluation

L'enseignant se sert de toutes sortes de techniques et de stratégies d'évaluation pour encadrer le développement de la lecture chez l'élève. Il se sert de l'information recueillie pour guider et enrichir son enseignement. L'information clé au primaire comprend les renseignements sur la compréhension, les attitudes et les stratégies de l'élève, par exemple :
- s'il comprend que la lecture est une démarche qui permet de construire un sens;
- s'il comprend les concepts de directionnalité et de correspondance biunivoque (mot à mot);
- s'il se sert des entrées en lecture de façon intégrée pour faire des prédictions, les confirmer et s'autocorriger ;
- s'il se sert de diverses stratégies de lecture et d'autocorrection ;
- s'il peut reconnaître automatiquement un certain nombre de mots perçus de façon globale ;
- s'il lit, se sent en confiance et a une attitude positive envers la lecture ;
- s'il comprend ce qu'il lit (c.-à-d., fait des prédictions ou des rapprochements, pose des questions, reconnait des genres, répond au texte, fait un rappel de texte) dans une diversité de textes à son niveau instructif.

L'enseignant se sert de divers techniques et outils pour recueillir et analyser l'information sur les progrès des élèves en lecture. Muni de ces informations, il est donc en mesure d'assurer un suivi approprié et convenable pour tous les élèves. Les outils et techniques les plus valables comprennent les suivantes :

- observations individualisées en lecture ;
- observations informelles ;
- analyse des méprises ;
- fiches anecdotiques ;
- entretiens de lecture ;
- listes de vérification ;
- entrevues et questionnaires ;
- rappels ou reprises de textes.

Lecture et le visionnement - 3e année

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 6.1 : L'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte.	
6.1.1	de démontrer de diverses manières sa compréhension d'un texte visuel, d'un texte illustré ou d'un texte non illustré de son niveau instructif
6.1.2	de lire et de comprendre un nombre croissant de mots, comprenant des mots courants reconnus globalement, de phrases et de courts textes
6.1.3	de lire et de suivre des directives multi-étapes
6.1.4	de repérer, de choisir et d'organiser les faits dans un texte informatif avec de l'aide, seul ou en groupe
6.1.5	de participer à des projets de recherche simples, dans des situations guidées collaboratives
6.1.6	de faire des inférences et de tirer des conclusions à partir de textes visuels et écrits, et de les expliquer
RAC 6.2 : L'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.	
6.2.1	d'établir des liens entre les textes et ses connaissances, expériences, opinions et sentiments, en donnant des exemples
6.2.2	de réagir de façon personnelle à un texte
6.2.3	de comparer ses réactions personnelles à divers textes et de les partager
RAC 6.3 : L'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.	
6.3.1	de faire preuve de pensé critique lors de la lecture et du visionnement de texte
6.3.2	de faire la différence entre le réel et l'imaginaire, un fait et une opinion, en lisant et en visionnant des textes
6.3.3	d'identifier des situations de généralisations, de préjugés et de stéréotypes
6.3.4	de reconnaître et d'utiliser les caractéristiques d'une variété de formes et de structures de texte pour améliorer la compréhension
6.3.5	de trouver quelques éléments littéraires de base et d'autres détails d'un texte
6.3.6	de trouver quelques ressemblances et différences entre des textes
6.3.7	de reconnaître le fait que les auteurs et les illustrateurs ont un style personnel et de donner quelques exemples
6.3.8	d'établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actes, avec de l'aide, seul et en groupe
6.3.9	d'établir des liens entre divers événements qui forment une histoire

RAG 7 : 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.

RAC 7.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.	
7.1.1	d'utiliser des stratégies pour choisir seul des textes selon ses intérêts et le contexte
7.1.2	d'utiliser ses connaissances antérieures sur un sujet donné et expliquer son intention de lecture ou de visionnement
7.1.3	de faire des prédictions en fonction des éléments de texte et des activités de prélecture et de prévisionnement
7.1.4	de démontrer un comportement approprié dans diverses situations de lecture et de visionnement
7.1.5	de démontrer une connaissance des concepts reliés à l'écrit
7.1.6	d'utiliser une combinaison d'entrées en lecture et de stratégies pour construire le sens d'un texte
7.1.7	de se poser des questions sur des textes avant, pendant et après sa lecture et son visionnement
RAC 7.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
7.2.1	d'utiliser seul une variété de représentations graphiques pour organiser des informations et des idées présentées dans un texte écrit ou visuel
RAC 7.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
7.3.1	d'identifier ses propres stratégies de lecture et de visionnement
RAC 7.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la compréhension de textes.	
7.4.1	d'utiliser diverses ressources dans son environnement, y inclus la technologie, pour appuyer sa lecture et son visionnement

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.1.1 de démontrer de diverses manières sa compréhension d'un texte visuel, d'un texte illustré ou d'un texte non illustré de son niveau instructif

Voir également le RAS 6.1.2

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

L'enseignant modélise et encourage diverses manières de démontrer sa compréhension d'un texte lu ou visionné. Si les élèves comprennent le sens général d'un texte, ils devraient être en mesure de le communiquer en se servant d'une variété de moyens, y compris des actions, des dessins, des représentations, et des réactions ou réponses orales et écrites. Ce résultat d'apprentissage implique :

- le dégagement de l'idée principale ou le message clé d'un texte visuel ;
- le dégagement de l'idée principale et le sens global d'un texte du niveau instructif accompagné d'illustrations ;
- l'identification des sentiments exprimés dans un texte visuel ou illustré.

Pour comprendre le sens général d'un texte, le lecteur doit connaître le sujet du texte. Il peut se poser trois questions sur l'auteur ou l'illustrateur :

De quoi parle-t-il ? Il s'agit du sujet ou du thème du texte : une aventure, le bonheur, les animaux de la ferme, la musique, etc.
Qu'en dit-il ? Que dit le texte à propos du sujet ? Il donne de l'information, il raconte une histoire, il dit qu'il est important, etc.
Pourquoi en parle-t-il ? Il s'agit de l'intention visée par la personne qui parle : pour émouvoir, expliquer, convaincre, raconter, rappeler, etc.

Textes visuels

La littératie visuelle est l'aptitude à réagir à une image en fonction de qualités esthétiques, émotionnelles et affectives. Le fait de regarder une image devrait être une expérience intéressante et susciter plus qu'une réaction rapide. Une activité de réaction visuelle peut favoriser le développement du vocabulaire. Les élèves devraient discuter le message du texte, des sentiments qu'il évoque chez eux, des associations qui leur viennent à l'esprit ou des éléments (p. ex., la couleur, le contenu, le style).

- Encourager les élèves à faire appel à leurs acquis pour comprendre le message d'un texte visuel. Par exemple :

Que voit-on dans l'image ?	*Quels sont les sentiments qu'on peut voir ?*
Qu'indiquent les mots en caractères gras?	*Quels détails nous aident à comprendre le message ?*
Pourquoi cette section est-elle encadrée ?	*Quel est le sujet ou thème ou le message représenté ?*

- Demander aux élèves de représenter ce qu'ils ont appris ou compris d'un texte visuel tel qu'une affiche ou une publicité visuelle en faisant un dessin, un pic collage, une figurine en pâte à modeler ou une entrée de journal.
- Pendant la routine matinale, présenter une peinture (voir la trousse *Image Art*) et inviter les élèves à discuter de leurs impressions. Développer le vocabulaire nécessaire pour nommer ce qu'ils voient et pour discuter de l'intention et du sens général de l'œuvre.
- Accumuler variété de textes sans mots. Offrir aux élèves des occasions d'interpréter ce qu'ils visionnent et d'en dégager le sens.
- Donner aux élèves des occasions de visionner des textes visuels tels que: affiches, panneaux-réclames, panneaux de signalisation, annonces publicitaires, vidéos, mime, pièces de théâtre, présentations musicales, spectacles de marionnettes et diverses formes d'expression artistique. Les élèves doivent examiner les images avec attention, de façon critique et en cherchant à percevoir l'intention du créateur.

(Suite...)

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à :
- participer aux discussions sur les illustrations et les éléments visuels d'une variété de textes;
- analyser le type d'informations données par les éléments visuels d'un texte;
- interpréter ou « lire » une variété d'illustrations et dégager le sens;
- montrer un degré de créativité et originalité de leurs idées quand ils visionnent les textes;

Performance
Utiliser une image, une peinture ou une affiche pour lancer la discussion. *Quel est le message transmis par cette illustration?* Demander aux élèves de prédire ce qui va se passer d'après les illustrations.

Donner aux élèves un texte visuel et leur demander d'étudier les divers éléments : la couleur, la mise en pages, l'arrière-plan, le rôle de l'imprimé. Qu'est-ce qui leur plaît ou leur déplaît dans un certain texte visuel? Pourquoi, à leur avis, a-t-on utilisé certaines couleurs? Pourquoi certains éléments ont-ils été inclus ou exclus? Que modifieraient-ils s'ils le pouvaient?

Après avoir visionné une présentation comme une dramatisation ou une affiche sur un sujet donné (p. ex., les avantages du recyclage), encourager les élèves à parler de leurs expériences ou à les consigner sur papier.

Après avoir visionné un film ou une vidéo sur un thème donné, inviter les élèves à créer leurs propres affiches sur le même thème.

Entretien
Chaque jour, faire un entretien avec un ou deux élèves en vous servant d'un texte visuel pour évaluer comment ils comprennent, confirment et obtiennent de l'information. Utiliser les outils 23a, 23b et 23c de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture* pour orienter vos questions et analyser les réponses.
- Les élèves utilisent-ils les images, les illustrations et les autres éléments visuels pour discuter d'un texte?
- Tirent-ils des conclusions logiques des éléments visuels et organisationnels?
- Se font-ils une idée générale d'un texte ou se concentrent-ils sur des détails isolés?
- Font-ils référence aux images?

Planifier un entretien avec chaque élève qui se sent moins à l'aise devant toute la classe. Lui poser des questions afin de déterminer s'il comprend l'idée principale ou le message d'un texte visuel et s'il peut identifier les sentiments exprimés.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C - I Principes et stratégies de lecture et de visionnement

Annexe C- II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe C - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en lecture

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.1.1 de démontrer de diverses manières sa compréhension d'un texte visuel, d'un texte illustré ou d'un texte non illustré de son niveau instructif (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Textes illustrés et non illustrés

L'enseignant aide les élèves à acquérir des habiletés et à développer de nouvelles compétences en lecture en fournissant une grande variété de textes illustrés écrits, médiatiques et électroniques. Il prévoit une variété d'activités qui ciblent la compréhension et s'assure que les élèves comprennent bien que le but du visionnement et de la lecture est la compréhension du message du texte.

- Encourager les élèves à parcourir en vitesse les éléments visuels d'un texte (p. ex., les éléments organisationnels, les éléments graphiques ou les caractéristiques de l'imprimé). D'après les illustrations, les titres, les intertitres, les mots et les phrases en gras ou en couleur, quelle est l'idée principale du texte? Leur demander de donner les idées secondaires ou certains détails après avoir examiné des éléments visuels. Une lecture plus détaillée peut servir à confirmer ou à corriger ces idées.
- Utiliser les questions suivantes pour montrer aux élèves comment trouver le sens général d'un texte et encourager leur emploi dans le cadre d'activités de lecture et de visionnement indépendantes :
  - *De quoi parle-t-il ?* Il s'agit du sujet ou du thème du texte.
  - *Qu'en dit-il ?* Que dit le texte à propos du sujet ?
  - *Pourquoi en parle-t-il ?* Quelle est l'intention de communication visée ?
- Modéliser la technique « penser à haute voix » pour montrer aux élèves comment utiliser les éléments visuels d'un texte pour prédire, comprendre, confirmer et obtenir de l'information. Poser une variété de questions, par exemple :

De quoi s'agit-il cette histoire?	*Que nous indiquent le titre et les sous-titres?*
Que se passe-t-il dans cette scène?	*Que voyez-vous dans l'illustration?*
Quel est le message représenté?	*Pourquoi cette section est-elle encadrée?*

Pourquoi l'artiste a-t-il employé cette couleur pour le ciel?
La personne sur l'image semble-t-elle contente, triste, avoir peur...?
Comment vous sentez-vous en regardant cette illustration? Pourquoi?
Que nous indiquent les mots en caractères gras?

- Faire lire et visionner des textes fictifs et non fictifs tous les jours dans diverses matières et dans différents contextes. Leur proposer des questions « clés » pour guider leurs réponses aux textes :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?

- Encourager les élèves à partager en dyades ou en petits groupes les textes qu'ils ont lus; leur demander de raconter à l'oral l'essentiel du texte, en utilisant un formulaire tel que *: Au début, ____. Ensuite ____. À la fin, ____.* Autrement, inviter les élèves à dessiner ou à illustrer les principaux événements ou parties d'un texte. Par la suite, ils peuvent expliquer oralement les événements dessinés.

(Suite...)

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation

Observer les élèves et noter :

- leur participation aux discussions sur le message véhiculé dans d'une variété de textes ;
- comment ils utilisent le matériel visuel pour prédire le sujet du texte et son déroulement logique, et obtenir de l'information ;
- comment ils montrent leur compréhension d'une histoire d'après les illustrations et les autres éléments visuels ;
- comment ils dégagent l'idée principale ou le message d'un texte non illustré ;
- comment ils dégagent le sens global d'une chanson ou court texte ;
- leur aptitude à analyser les types d'informations données dans des textes fictifs et non fictifs.

Performance

Demander aux élèves de lire un texte et de répondre à des questions pour déterminer leur compréhension. Noter leur aptitude à :

- relire le texte pour confirmer leurs prédictions et trouver de l'information ;
- répondre à une variété de questions de compréhension, en s'aidant du texte pour justifier leurs réponses (voir les Tableaux de questions par objectifs du domaine cognitif, Annexe B) ;
- se servir des illustrations et des éléments visuels pour faciliter la compréhension.

Suite à la lecture d'un texte, demander aux élèves :

- d'illustrer les six principaux événements d'une narration en ordre séquentiel à l'aide d'une représentation graphique ;
- de donner l'idée principale et plusieurs idées secondaires d'un texte informatif, en utilisant une représentation graphique ;
- de lire un texte et de dresser ensuite la liste des mots clés de ce texte.

Suite à une séance de lecture guidée, poser des questions aux élèves afin de déterminer leur compréhension du texte lu. Dans le cas de textes non fictifs, poser des questions telles que les suivantes :

De quoi parle-t-il ? (le sujet ou le thème du texte)
Qu'en dit-il ? (ce que dit le texte à propos du sujet)
Pourquoi en parle-t-il ? (l'intention de communication visée)

Regrouper les élèves selon leur niveau de compétence en lecture. Inviter les élèves de chaque groupe à lire un texte à leur niveau instructif et à représenter l'essentiel par moyen des arts plastiques ou dramatiques (une courte saynète ou un jeu de rôles) ou de rappels oraux. Leur demander de rédiger une phrase qui inclut le sujet et l'essentiel du paragraphe.

Ressources / Notes

Ressources suggérées

Image de l'art plus 3 : ensemble de reproductions

Imago 2e cycle : Trousse de reporductions

Analyse littéraire, 1re à 3e année (S&S Learning Materials)

Histoire de lire : La littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien (Chenelière, ISBN 978-289-4611390)

Numbers and Stories: Using Children's Literature to Teach Young Children Number Sense (Corwin)

Littératie en 1re et 2e année: Répertoire de ressources pédagogiques (Thomson Modulo) : Chapitre 4, La compréhension en lecture : Les stratégies qui fonctionnent ; Le pyramide du récit

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le RAS* - Sites Web de musées et galléries d'art
- *Liens selon le volet* - XII Développement de la lecture et du visionnement

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.1.1 de démontrer de diverses manières sa compréhension d'un texte visuel, d'un texte illustré ou d'un texte non illustré de son niveau instructif (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

- Modéliser le rappel oral d'un texte, en soulignant l'importance d'utiliser comme guide des questions telles que *qui, quoi, où, quand, comment et pourquoi*. Faire pratiquer le rappel oral lors de séances de lecture partagée, lecture guidée et lecture en dyades. Afficher des questions clés pour aider les élèves à repérer des informations importantes.

Titre	Auteur
Qui ? Les personnages ou le sujet :	
Quoi ? Ce qui arrive ou ce qu'on dit :	
Où et quand ? L'endroit où l'histoire se passe et à quel moment :	
Comment ? Les principaux événements de l'histoire en ordre :	
Pourquoi ? Ceci est causé par :	

- Utiliser une variété de courts textes et de paragraphes avec les élèves afin de leur fournir de la pratique en identifiant une idée principale explicite.
- Étant donné que les idées principales ne sont pas toujours explicites, les élèves doivent apprendre à « lire entre les lignes », à construire une idée principale implicite. Poser des questions exigeant une inférence (p. ex., *Quel est le message le plus important que l'auteur veut nous communiquer dans son texte ?).*
- Proposer aux élèves divers moyens non linguistiques pour démontrer leur compréhension d'un texte. Planifier de nombreuses activités de réponse aux textes dans lesquelles les élèves doivent communiquer ce qu'ils ont compris en se servant de :
  - dramatisation, marionnettes, pantomime, danse, mouvement créatif ;
  - représentations graphiques, lignes de temps, schémas, cadres de texte ;
  - bandes dessinées, peinture, dessin, sculpture, collages, constructions.
- Demander aux élèves de réagir à un texte de l'une des façons suivantes :
  - *à l'aide d'actions :* Elle a fait une pirouette. Demander à un volontaire de faire une démonstration ;
  - *dans le cadre d'une dramatisation ou d'un jeu de rôles :* demander aux élèves de mettre une histoire lue ou une partie d'un texte en scène ;
  - *par un dessin* : leur demander de dessiner un scénarimage (storyboard) illustrant des principaux événements d'un texte, ou de concevoir une bande dessinée d'après celui-ci ;
  - *en illustrant un personnage préféré ou un lieu :* leur demander de lire une description d'un personnage ou d'un lieu et de le dessiner. Par exemple, *Marie a un visage ovale, des cheveux longs, châtains et un peu bouclés. Elle a de beaux yeux bleus et de belles grosses joues.* (Ardoise A, Mon portrait, p. 15)

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation	Ressources / Notes
Performance Demander aux élèves d'identifier tous les aspects d'un sujet traités dans un texte ou les inviter à compléter une étoile ou constellation, en notant les mots clés d'un texte. Demander aux élèves de lire un court texte (p. ex., un texte informatique ou un poème) et ensuite de : - souligner les mots clés. - rédiger une phrase ou deux pour résumer l'idée principale. - partager avec un partenaire : comparer leur travail, discuter, et faire des ajustements avant de partager avec une autre dyade. Vérifier dans quelle mesure l'élève est capable de répondre aux questions telles que les suivantes : - *De quoi traite ce texte ?* (un mot) - *Quelle phrase nous indique le sujet du texte ?* - *Quelle phrase représente les informations les plus importantes ?* - *Quelle est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans son texte ?* (une phrase ou plus) ***Entretien*** Dans un entretien individuel, vérifier dans quelle mesure l'élève est capable de démontrer une compréhension globale d'un texte. Inviter l'élève à discuter de la page couverture avant et après sa lecture. Suite à sa lecture, lui demander de faire un rappel du texte (raconter l'essentiel dans ses mots) ou de démontrer sa compréhension en faisant un dessin ou en complétant une représentation graphique telle qu'un cadre « début - milieu - fin », qu'il aura à expliquer oralement. Lors d'une observation individualisée en lecture, vérifier la compréhension de l'élève d'un livre ou d'un court texte à son niveau de lecture instructif. Organiser des entretiens avec de petits groupes d'élèves et discuter des événements représentés sur les illustrations dans un texte illustré. Les élèves dégagent-ils le sens général ? Utiliser des questions comme : *Qui ? Quand ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?* *Que se passe-t-il au début ? Ensuite ? À la fin ?* ***Portfolio*** Recueillir des illustrations ou des schémas de récit datés afin d'évaluer le niveau de compréhension des élèves. ***Autoévaluation*** Demander aux élèves d'évaluer leurs propres prédictions, faites à partir des illustrations, une fois qu'ils ont lu un texte écrit.	

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.1.2 de lire et de comprendre un nombre croissant de mots, comprenant des mots courants reconnus globalement, de phrases et de courts textes

Voir également les RAS 6.1.1, 7.1.5

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Il est important que l'enseignant aide les élèves à lire et à comprendre un nombre croissant de mots, de phrases simples et de courts textes. Il doit planifier quotidiennement des activités d'étude de mots, visant la reconnaissance globale de mots, le décodage, la découverte de mots l'orthographe. L'emploi d'une variété de regroupements flexibles et d'activités différenciées permettra à l'enseignant d'offrir un enseignement et une pratique appropriés pour la diversité d'élèves dans sa classe.

En plus d'assurer l'acquisition d'une banque de mots et d'une solide connaissance de l'orthographe, l'enseignant doit développer chez l'élève de stratégies de compréhension. Lire avec compréhension étant le but, l'enseignant planifie soigneusement des activités de lecture :

- la reconnaissance rapide de mots courants ;
- le décodage rapide de mots inconnus ;
- l'apprentissage du vocabulaire, de l'orthographe, et du fonctionnement des mots ;
- la fluidité de lecture.

- Pour assurer le développement de la compréhension en lecture d'une diversité de textes, fournir à chaque élève la possibilité de lire chaque jour des textes à son *niveau instructif* ou *indépendant* et de participer régulièrement à trois sortes d'activités pédagogiques :

Activités de lecture	
la lecture	lecture à soi (silencieuse) et à haute voix (à un autre) par l'élève, lecture aux élèves, lecture partagée, lecture guidée et activités sur les textes;
l'enseignement explicite de stratégies de lecture	modélisation, explication et pratique ciblée de stratégies à employer avant, pendant et après la lecture
la communication orale	discussions et échanges sur les textes et sur l'emploi de stratégies, ainsi que le développement de compétences en communication orale (c.à.d., développement du vocabulaire et de compréhension orale).

- Selon Giasson (2003) et d'autres chercheurs, il est essentiel d'enseigner globalement aux élèves certains des mots les plus fréquents de la langue française, y compris les mots :

à, au, avec, c'est, dans, de, des, du, elle a, en, et, il a, il est, ils sont, j'ai, je suis, le, la, les, ne … pas, ou, plus, pour, qui, un, une

(Giasson, 2003 ; Trehearne, 2006). La reconnaissance globale d'une centaine de mots fréquents permet au lecteur de porter une plus grande attention aux autres mots d'une phrase ou d'un texte. Prévoir des activités différentiées qui aident les élèves à reconnaître globalement une banque de mots courants, tels que les prénoms des élèves de la classe, des mots désignant les objets étiquetés dans la classe et les mots rencontrés souvent dans les textes, en plus de mots fréquents.

(Suite...)

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves dans diverses situations de lecture et au cours de diverses activités. Noter leur capacité de perception globale d'un nombre croissant de mots comportant des noms de leurs camarades de classe et des mots courants les plus fréquents.

Performance
Au cours d'une séance de lecture partagée ou guidée, inviter les élèves à repérer dans le texte certains mots connus :
- trouver un mot qui est identique à un mot qui fait partie du vocabulaire mural (p. ex., un mot fréquent tel que *pendant*) ;
- trouver le prénom d'un personnage ;
- trouver des mots qui ont le même son initial (p. ex., *plante, place*) ;
- trouver des mots qui ont les mêmes terminaisons (p. ex., *ourson, maison*).
- faire écouter et répéter avec précision ces mots pour bien prononcer le son ciblé ;
- trouver des mots de famille (p. ex., *ille, eau*).

Présenter aux élèves plusieurs petits mots écrits (ou des syllabes) et leur demander d'identifier ceux qui ont le même son ou ceux qui riment (p. ex., *fou, doux, boue*). Comme variante, demander aux élèves de former des mots en mettant ensemble des cartes portant une syllabe chacune.

Inviter les élèves à remplacer la première lettre ou deux lettres d'un petit mot pour en faire de nouveaux mots :
roule → *boule, moule, poule* ; *pousse* → *trousse, mousse, brousse*

Suivant une séance de lecture guidée, inviter les élèves à relire le texte (ou une partie du texte) à un partenaire ou à l'enseignant et ensuite à représenter le texte en faisant un dessin ou autre représentation.

Demander aux élèves de trouver sur une page d'un texte lu un mot qui rime (p. ex., avec fleur) et de répéter ce mot en créant de nouvelles phrases.

Inviter les élèves à repérer certains écrits dans la classe. Peuvent-ils trouver certains noms dans la liste d'élèves ? Peuvent-ils lire les noms des objets étiquetés ? Repèrent-ils des mots fréquents dans les écrits de la classe ?

Lors de séances de lecture, inviter les élèves à trouver des mots qui paraissent dans le texte et qui sont affichés dans la salle de classe : mots fréquents, noms d'objets, couleurs, mots thématiques. Noter dans quelle mesure ils sont capables de reconnaître des mots familiers.

Afficher les paroles d'une chanson connue et inviter les élèves à chanter, en pointant les mots du doigt.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Annexe B - III Développement de la conscience phonologique

Annexe C - I Principes etstratégies de lecture et de visionnement

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Immersion française, Maternelle - 3e année, Document d'appui (Ministère de l'Éducation, 2013) : Fiches 19a et 19b et fiches plastifiées

Collection de livres de la littérature jeunesse, ainsi que des séries de livrets à niveaux de difficulté gradués, d'autres textes adaptés à l'âge des élèves, et des écrits présents dans la classe

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage	Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions
RAC 6.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte. **RAS :** Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable : **6.1.2** de lire et de comprendre un nombre croissant de mots, comprenant des mots courants reconnus globalement, de phrases et de courts textes (suite)	• Prévoir un carnet ou dictionnaire personnel où les élèves peuvent noter les mots qu'ils peuvent lire globalement. Faire organiser des mots par ordre alphabétique. • Favoriser le développement de la reconnaissance globale de mots et de correspondances son-lettre en utilisant le mur de mots. Présenter chaque mot dans une minileçon avant de l'ajouter au mur de mots. Organiser les mots par ordre alphabétique, par catégorie de mots ou par thème. Prévoir diverses activités quotidiennes telles que les jeux de rimes et les devinettes. • Intégrer à des activités de lecture et de reconnaissance de mots les divers écrits de la classe (p ex., panneaux, étiquettes, message du jour, mur de mots, noms des élèves, textes rédigés collectivement, paroles de chansons). • Prévoir des activités de tri de mots. En petits groupes, les élèves classent les mots selon divers critères : la même lettre ou le même son initial, la même terminaison, la même famille, homophones, etc. • Apprendre aux élèves à utiliser leurs connaissances pour faciliter la lecture de nouveaux mots. Ils doivent apprendre à utiliser les mots qu'ils connaissent pour lire d'autres mots. Savoir lire *matin*, par exemple, permettra aux élèves de lire *madame, sapin*, et bien d'autres mots.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Distribuer des cartes de mot. Inviter les élèves à faire une illustration pour leur mot. Ensuite ils peuvent partager leur illustration et échanger de mot avec un autre élève.

Inviter les élèves à préparer des *Phrases folles* (p. ex., *L'hiver est la saison que mon père n'aime pas parce qu'ils doit pelleter la neige.*). Ces mots peuvent venir de leur dictionnaire personnel, d'un son de la semaine, du thème de la classe, d'une unité de travail.

Demander aux élèves de compléter un texte troué (une activité de closure modifiée), dans lequel certains mots ou lettres de mots manquent.

Présenter aux élèves des textes écrits collectivement ou des textes à leur niveau instructif de lecture ; leur demander de repérer des mots et des phrases. Les inviter de faire un dessin pour illustrer un mot ou une phrase du texte.

Entretien
Planifier un entretien avec chaque élève qui se sent moins à l'aise à « lire » devant les autres. Noter dans quelle mesure il peut reconnaître des mots familiers et trouver des mots qui sont affichés dans la salle de classe : mots fréquents, noms d'objets, des couleurs, mots thématiques.

Évaluer la capacité de chaque élève de reconnaître globalement les mots fréquents et les mots courants les plus utilisés. Consulter les listes de mots fréquents dans le présent document et dans la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture.* Afficher une liste de 25 à 30 mots et planifier un suivi approprié en petit groupe selon les besoins.

Ressources / Notes

Ressources suggérés

Les murs de mots (Chenelière)

Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire (Gaètan Morin, Chenelière) Émergence de l'écrit (Chenelière)

Stratégies…Stratégies … Pour une lecture efficace au primaire (Éditions CEC)

Mur de mots et vocabulaire thématique

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.1.3 de lire et de suivre des directives multi-étapes

Voir également le RAS 3.1.2

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Il est important d'enseigner explicitement comment lire et suivre des directives, à l'aide de textes de divers types, par exemple, marches à suivre, recettes, expériences scientifiques, procédures mathématiques et directives de jeux. Donner des exemples de directives à plusieurs étapes. Ces textes se trouvent dans les ressources de mathématiques, sciences et sciences humaines.

- Explorer la présentation pour les textes incitatifs et les textes directifs et procéduraux. Enseigner les mots clés et montrer comment suivre des directives ou des instructions comme *colorie, découpe, colle, coupe, range, nettoie, écris, plie, encercle*. Mettre l'accent sur des mots clés comme :

  premièrement, deuxièmement, suis les étapes, la première étape, ensuite, par la suite, pendant que, finalement

  Prévoir des séances de pratique guidée et l'emploi à l'oral du vocabulaire ciblé, en plus de minileçons, selon les besoins des élèves.
- Profiter des séances de lecture partagée pour donner une minileçon sur les verbes utilisés dans les directives. Attirer l'attention des élèves sur les diverses formes du verbe (indicatif et infinitif) : *découpe, collez, dessiner.*
- Étudier et comparer la façon de donner des directives dans les manuels scolaires de différentes matières. Comment les directives d'une activité scientifique se comparent-elles à celles d'une activité de mathématiques? Quelles sont les ressemblances? Quelles sont les différences?
- Encourager les élèves à identifier les défis associés aux textes directifs dans les diverses matières et les différents manuels scolaires. Planifier un suivi approprié, selon les besoins.
- Modéliser comment utiliser un crayon à mine ou un crayon de couleur pour encercler les verbes qui indiquent les étapes d'une procédure : *Dessine la figure. Découpe cette figure. Colle la figure sur le papier.* Encourager les élèves à utiliser cette procédure pour des marches à suivre ou des problèmes en mathématiques et dans d'autres matières scolaires.
- Attirer l'attention des élèves sur les titres et les sous-titres, les listes numérotées, les listes du matériel nécessaire et l'usage des puces, ainsi que sur les autres éléments organisationnels des textes.
- Faire participer la classe à une activité de marche à suivre : construire (un modèle), faire (des muffins) ou créer quelque chose (planter des graines). Afficher les étapes (ou sur tablette) pour permettre aux élèves de les suivre pendant l'activité. Ensuite, demander aux élèves de décrire dans l'ordre (oralement ou par écrit) les étapes de la procédure.
- Utiliser des revues pour enfants afin d'y trouver de courts textes directifs. Demander aux élèves de travailler en paires ou en petits groupes pour réaliser des activités d'art et d'artisanat ou mener une expérience scientifique à présenter à toute la classe.
- Comme tâche d'enrichissement, demander aux élèves de travailler en dyades pour établir un centre où on doit suivre des directives pour créer une régularité.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer l'aptitude des élèves à lire et à suivre des directives :
- Le résultat final correspond-il aux consignes ?
- Travaillent-ils de façon indépendante ou comptent-ils sur leurs camarades ?
- Ont-ils besoin d'aide ou d'encouragement de la part de l'enseignant ?
- Suivent-ils les étapes dans l'ordre ?

Performance
Inviter les élèves à suivre de directifs écrits à leur niveau instructif pour ensuite construire ou créer ce que le texte décrit.

Dans les matières telles que les mathématiques, vérifier dans quelle mesure les élèves peuvent lire et comprendre de directifs écrits. Au besoin, planifier un suivi approprié en petit groupe ou individuellement.

En sciences humaines, demander aux élèves de suivre des directives écrites pour compléter une carte. Ils doivent nommer et colorier certaines étendues d'eau ou de terre ; trouver les villes capitales ou les points d'intérêt.

Demander aux élèves d'expliquer comment se rendre d'un endroit à un autre endroit sur une carte et de trouver la façon la plus rapide.

Inviter les élèves à travailler en groupes et à suivre des directives pour réaliser une activité d'art et d'artisanat ou une expérience scientifique simple tirée d'une revue ou d'un livre de la littérature jeunesse. Ils doivent présenter le produit fini à la classe ou à un petit groupe de camarades en expliquant la procédure qu'ils ont suivie.

Entretien
Planifier un entretien avec chaque élève qui se sent moins à l'aise devant toute la classe. Lui poser des questions afin de déterminer s'il comprend des directifs écrits usuels.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C - I Principes et stratégies de lecture et de visionnement

Annexe C- II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et Multitextes volume 1 (CEC)

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

Ressources suggérées

Divers livres de la littérature jeunesse et d'autres textes visuels et imprimés : revues, documentaires, affiches, livres sur les projets de création artistique et d'artisanat, guides pratiques, expériences scientifiques, recettes, textes éducatifs ; voici quelques suggestions :
Cabanes d'oiseaux (Scholastic)
Recettes de fêtes (Collection GB+)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.1.4 de repérer, de choisir et d'organiser les faits dans un texte informatif avec de l'aide, seul ou en groupe

Voir également le RAS 7.2.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les élèves de la 3e année doivent se familiariser avec une grande variété de textes informatifs : reportages, documentaires, exposés, articles de journal ou de revue, récits, critiques, annonces publicitaires, biographies et affiches, entre autres. Ils doivent être capables de montrer leur compréhension littérale des textes informatifs de différentes façons :

- en reconnaissant et en utilisant les structures organisationnelles du texte pour en saisir le sens ;
- en adoptant des stratégies pour survoler ou parcourir en vitesse afin de trouver l'information importante présentée dans un texte ;
- en résumant les détails, les événements, les idées ou d'autres éléments d'information importants afin de faire une interprétation du texte;
- en citant des éléments pertinents du texte pour justifier une affirmation.

En situation collective, l'enseignant explore avec les élèves divers textes informatifs et modélise différentes manières de dégager de l'information pertinente de ces textes et de l'organiser de façon appropriée. Lors de séances de pratique guidée et indépendante, les élèves travaillent avec des textes à leur niveau instructif ou indépendant et des représentations graphiques. Les élèves doivent lire pour différentes raisons : trouver quelque chose, confirmer, comparer, se distraire, apprendre pourquoi ou comment, réaliser une tâche.

- Présenter souvent aux élèves des textes informatifs dans différents domaines afin de renforcer leur confiance par rapport aux textes informatifs. Il est important qu'ils comprennent qu'on ne lit pas des textes informatifs de la même façon que des textes narratifs et de fiction et que, très souvent, on lit des textes informatifs pour trouver des renseignements, répondre à des questions ou simplement par intérêt général. Il ne sera peut-être pas nécessaire de lire un texte en entier pour trouver l'information voulue.

- En explorant des textes informatifs dans toutes les matières scolaires, souligner le rôle des *supports visuels* tels que les caractéristiques de l'imprimé, les outils organisationnels et les graphiques à l'appui. Explorer la fonction des *éléments* suivants :

- lexiques, glossaires	- tables des matières
- index	- mots clés
- titres, sous-titres	- puces, flèches, lettres, numéros
- tableaux, graphiques	- notes en style télégraphique
- les sites Internet	- caractères gras et italiques

- Organiser des minileçons sur l'utilisation de certaines stratégies et de certaines représentations graphiques en vous servant de la technique de « penser à haute voix » et en vous inspirant du modèle suivant :
  Stratégie : nommer la stratégie et une représentation graphique ;
  Présentation : parler de la stratégie ;
  Modélisation : lire et penser à haute voix pour modéliser la stratégie ;
  Exercice guidé : les élèves essaient la stratégie en petits groupes ;
  Exercice autonome : les élèves lisent et appliquent la stratégie seuls et l'enseignant circule et aide au besoin ;
  Réflexion : discuter avec les élèves de l'utilisation de la stratégie.

(*Suite...*)

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation

Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à :

- utiliser la table des matières, l'index, les intertitres et les autres éléments visuels pour faciliter la recherche d'information et trouver l'idée principale et les idées secondaires d'un texte informatif ;
- utiliser une représentation graphique pour organiser et consigner des notes en style télégraphique ;
- travailler de façon collaborative et indépendante afin de trouver, de choisir et d'organiser l'information pertinente dans une variété de textes informatifs.

Performance

Après la lecture d'un texte informatif en situation de lecture guidée, partagée ou indépentante, inviter les élèves à aider à consigner les informations dans un tableau créé collectivement. Ensuite, demander aux élèves de compléter leur propre tableau, en se servant de mots, de dessins ou d'images découpées de revues pour chaque catégorie.

Objets à deux dimensions	Objets à trois dimensions

Diverses technologies				
Loisirs	Jeux	École	Vêtements	Déplacements

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - VII Représentations graphiques

Annexe C - I Principes et stratégies de lecture et de visionnement

Annexe C- II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe C - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habelités en lecture

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage	Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions
RAC 6.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte. **RAS :** Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable : **6.1.4** de repérer, de choisir et d'organiser les faits dans un texte informatif avec de l'aide, seul ou en groupe (suite)	• Montrer aux élèves comment survoler un texte ou le parcourir en vitesse pour trouver ou choisir l'information. • Encourager les élèves à prédire le contenu d'après les illustrations et les éléments visuels ou les titres et les sous-titres. Leur demander ensuite de lire pour confirmer leurs prédictions. • Montrer aux élèves comment utiliser un cadre ou d'autres représentations graphiques pour organiser l'information à mettre dans un rapport, un projet de recherche, un modèle d'information ou une affiche. Les aider à trouver les titres et les intertitres appropriés et à organiser ensuite l'information en conséquence. • Faire participer les élèves à la démarche de la recherche pour créer leurs propres projets. Il n'est pas nécessaire de mener tous les projets à l'étape finale de la rédaction ni de leur donner une forme écrite; il peut s'agir de modèles, d'affiches, de pièces, de présentations orales ou de murales. • Prévoir des projets de recherche collectifs (structurés et non structurés) qui contribueront au développement de bon nombre des habiletés nécessaires pour travailler avec des textes informatifs. - Utiliser les questions, les mots clés, les titres et les sous-titres pour orienter la sélection des faits qui conviennent au sujet ; - Utiliser des cadres ou des représentations graphiques pour organiser l'information recueillie sous forme de notes en style télégraphique ; - Utiliser une matrice ou une représentation graphique donnée pour faciliter l'écriture du brouillon sous forme de paragraphes.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Donner aux élèves un tableau ou une représentation graphique connus, comme une matrice ou une constellation. Leur demander de trouver et de noter des informations tirées d'un court texte informatif de leur niveau instructif dans plusieurs catégories :

Les groupes alimentaires			
Légumes et fruits	Produits céréales	Lait et substituts	Viandes et substituts

Journal d'apprentissage
Demander aux élèves d'utiliser une représentation graphique de leur choix pour organiser les faits tirés d'un texte informatif. Leur demander ensuite d'expliquer par écrit pourquoi ils ont décidé d'organiser l'information de cette façon.

Demander aux élèves de faire une réflexion au sujet de :
- les éléments qui l'ont aidé à faire la recherche ;
- l'importance de la table des matières ;
- la différence entre l'index et la table des matières.

Ressources / Notes

Ressources suggérées

Des textes informatifs, imprimés et en ligne, par exemple :
- biographie et autobiographie
- texte informatif
- recette, marche à suive
- article, lettre, publicité, exposé
- questionnaire, entrevue

Une variété de littérature jeunesse, imprimée et visuelle, y comprise :
- affiches, livres d'activités
- livres "comment faire"
- sciences, expériences, recettes

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le RAS* - Sites Web de ressources et textes informatifs
- *Liens selon le volet* - XII Développement de la lecture et du visionnement

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.1.5 de participer à des projets de recherche simples, dans des situations guidées collaboratives

Voir également les RAS 6.1.4, 6.3.2, 7.2.1, 9.2.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

À ce niveau, les élèves participent au processus de recherche avec l'aide de l'enseignant, dans les situations guidées collaboratives. Le choix, l'organisation et la consignation de l'information est une étape importante de la démarche de la recherche.

Démarche de la recherche et collecte de renseignements :
1. déterminer et définir le sujet
2. trouver et repérer les ressources
3. choisir et consigner l'information
4. traiter et organiser l'information
5. créer et échanger de l'information
6. évaluer

First Steps: Reading Resource Book 1994

- Donner aux élèves maintes occasions pour se familiariser avec le processus de recherche dans le cadre de séances de lecture partagée et guidée.

Stratégies de recherche à modéliser	
remue-méninges	Sortir les idées sur le sujet à partir de leurs connaissances.
questionner	Créer des questions pour guider la recherche (*Où se trouve l'animal? Que mange-t-il? A-t-il des enemies?*).
ressources	Trouver des informations et des réponses à leurs questions : - en utilisant diverses stratégies de lecture (suvoler, mots clés) ; - en utilisant les éléments de texte et les outils organisationnels (table des matières, l'index, intertitres) ; - en interprétant les tableaux, illustrations et diagrammes.

- Prévoir des projets de recherche simples en petits groupes ou individuellement :
  - sélectionner les ressources (*p. ex., un film, un logiciel, un enregistrement, un centre de ressources en lien, des livres, des images, des articles des revues*) ;
  - aider les élèves à identifier diverses ressources en lien avec le sujet.
- Une fois la démarche de recherche comprise, préparer des centres d'activités qui offrent des activités visant le développement des compétences de gestion de l'information. Prévoir des activités en lien avec diverses étapes de la recherche :
  - **la planification** (précision du sujet et identification de questions clés) ;
  - **la recherche d'informations** en utilisant divers textes imprimés, visuels, électroniques, médiatiques et autres (l'emploi de diverses stratégies) ;
  - **l'interaction avec des textes** pour répondre aux questions de recherche et la prise de notes en style télégraphique ;
  - **l'organisation des informations** en utilisant divers outils (matrices, étoiles, représentations graphiques simples) ;
  - **la présentation de l'information** (préparer un rapport écrit ou oral).
- Montrer aux élèves comment préciser, combiner ou modifier les mots clés pendant une recherche. Utiliser une variété de sources :
  - index des sujets et catalogue et système Dewey ;
  - sources de référence (version papier, logiciels et ressources en ligne) ;
  - sources à l'extérieur de l'école (Internet, personnes, photos).
- Aider les élèves à décider s'il y a assez d'informations disponibles pour pouvoir répondre aux questions qui guident leur recherche. S'il manque certaines informations, générer ensemble des suggestions d'autres sources d'informations.
- Expliquer l'organisation et la fonction des éléments (p. ex., en-têtes, intertitres, index, tables des matières, manchettes, lignes sous le titre, astériques).
- Donner aux élèves des occasions d'utiliser Internet ou des sites français sur les sports ou pour jeunes (p. ex., Environnement Canada, Radio Canada).

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves au cours de recherches collectives (en groupe-classe, en petits groupes et en dyades) et noter leur aptitude à :
- consulter divers types de textes ;
- utiliser diverses stratégies afin de repérer des informations recherchées ;
- prendre note de toute information pertinente ;
- décider s'ils disposent d'assez d'information pour répondre à toutes leurs questions.

Entretien
Planifier des entretiens individuels ou en petits groupes afin de poser des questions sur le processus de recherche et pour voir si l'élève est en mesure de répondre à ses questions de recherche.

Demander à l'élève d'utiliser la table des matières, l'index ou les intertitres pour trouver certains renseignements. Est-il capable d'utiliser efficacement ces éléments d'un texte?

Journal
Dans le cadre d'une discussion de groupe, faire participer les élèves à une réflexion sur la démarche de la recherche et du traitement de l'information. Leur demander de discuter du choix et de l'organisation des détails et des idées pour leurs écrits et de consigner leurs réflexions dans un carnet ou un journal d'apprentissage.

Autoévaluation
Inciter les élèves à réfléchir à leurs activités de recherche et de gestion d'informations dans le cadre de centres d'activité ou de recherches en groupe-classe ou en petits groupes. Qu'est-ce qui était facile pour eux ? Qu'est-ce qui était difficile ? Pourquoi ? Planifier un suivi pertinent en fonction des besoins des élèves.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - VII Représentations graphiques

Annexe C - I Principes et stratégies de lecture et de visionnement

Annexe C - II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

Ressource suggérées

Textes informatifs imprimés, visuels, électroniques et médiatiques, de genres et de types différents, entre autres, documentaires, revues pour enfants, livres de référence, encyclopédies, logiciels et sites Web pertinents

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.1.6 de faire des inférences et de tirer des conclusions à partir de textes visuels et écrits, et de les expliquer

Voir également le RAS 3.1.3

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Une inférence est un mode de raisonnement qui consiste à trouver des informations qui ne sont pas clairement dites dans le texte. Discuter avec les élèves et modéliser pour eux la manière de faire des inférences et de tirer des conclusions. Intégrer aux séances de lecture partagée et guidée des questions qui mènent les élèves à faire des inférences simples et à tirer des conclusions à partir d'un texte visuel ou écrit. Planifier des minileçons en fonction des forces et des besoins des élèves. Fournir un soutien aux élèves qui éprouvent de la difficulté à faire des inférences en leur proposant des textes visuels et écrits simples.

À ce niveau, les élèves doivent être capables de montrer et d'expliquer les habiletés de compréhension et d'inférence suivantes :

- utiliser leurs acquis avant, pendant et après la lecture pour établir des liens significatifs et pertinents;
- évoquer des images visuelles pour former des interprétations uniques, préciser la pensée, tirer des conclusions et faciliter la compréhension;
- comprendre ce qui n'est pas dit dans le texte, mais qui s'y trouve implicitement;
- faire des inférences pour tirer des conclusions, déterminer les relations de cause à effet, faire des comparaisons, relever les différences et faire des prédictions.

- En utilisant la technique de réflexion à haute voix, modéliser comment utiliser tant l'information explicite que l'information implicite pour faire des inférences et tirer des conclusions à partir de textes visuels et écrits. Encourager les élèves à faire des prédictions, à les tester, à les confirmer, à les rejeter ou à les corriger.
- Poser des questions qui obligent les élèves à réfléchir au texte, à émettre des opinions et à exprimer des sentiments. Montrer et enseigner comment utiliser l'information implicite et explicite pour faire des inférences.
- Pendant (et après) la lecture d'un texte, poser des questions qui incitent les élèves à aller plus loin que le simple souvenir de ce qu'ils ont lu, par exemple : *Quel est le lieu de l'histoire ? Quels indices nous aident à le savoir? Pourquoi est-ce que__ ? Comment le sais-tu? Comment est-ce que l'histoire serait différente si __ ? Pourquoi penses-tu que ce personnage a agi comme cela? Pourquoi __ est-il important dans l'histoire ?* Voir Annexe B
- Modéliser comment utiliser ses connaissances préalables ainsi que les indices du contexte et des images pour faire des inférences. En regardant une illustration de texte, parler de ce qui se passe (p. ex., *C'est sûrement une fête d'anniversaire parce qu'il y a des ballons et du gâteau.),* ou des émotions des personnages dans l'illustration *(Ils sourient, alors ils doivent être contents; Il a perdu son jouet préféré alors il doit se sentir triste.*).

(Suite...)

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à :
- se servir d'indices dans les images et dans les écrits pour faire des inférences et pour tirer des conclusions;
- citer le texte pour expliquer leurs réponses;
- aller au-delà du texte.

Performance
Formuler plusieurs questions de niveaux différents sur un texte court (voir la Taxonomie de Bloom et le Tableau de questions par objectifs du domaine cognitif - Annexe B). Demander aux élèves de lire le texte et poser ensuite les questions. Les élèves doivent déterminer si la réponse est donnée explicitement ou si elle est sous-entendue.

Demander aux élèves d'écrire dans leur journal les réponses à des questions sur un texte qui les amènent à faire des inférences, à tirer des conclusions, à déterminer des relations de cause à effet, à faire des comparaisons, à relever les différences ou à faire des prédictions.

Demander aux élèves de répondre à des questions de divers niveaux (consulter la Matrice de questions ou le Tableau de questions par objectifs du domaine cognitif Annexe B). Évaluer leurs réponses en vous servant de la grille d'évaluation holistique de l'Annexe C.

Demander aux élèves de lire un court texte et de répondre ensuite à des questions qui les obligent à faire des inférences, à tirer des conclusions, à porter un jugement ou à se former une opinion. Leur demander d'expliquer leurs réponses. Au besoin, poser des questions pour approfondir les réponses des élèves. Planifier des mini-leçons pour améliorer les points faibles.

Demander aux élèves de mettre dans un sac quatre objets ou dessins de personnages ou autres qui représentent une partie importante d'une histoire lue. Leur demander d'expliquer pourquoi chacun de ces objets ou dessins est important au déroulement de l'histoire et puis de faire une présentation orale de leur résumé.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - IV Questionnement

Annexe C - I Principes et stratégies de lecture et de visionnement

Annexe C - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en lecture et en visionnement

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

Image de l'art plus 3 : ensemble de reproductions

Imago 2e cycle : Trousse de reporductions

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage	Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions
RAC 6.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte. **RAS :** Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable : **6.1.6** de faire des inférences et de tirer des conclusions à partir de textes visuels et écrits, et de les expliquer (suite)	• Intégrer des questions d'inférence autant que possible aux activités de lecture. Utiliser diverses formes de questions pour encourager les élèves à repérer des informations présentées explicitement dans le texte, mais aussi à faire des inférences (lire entre les lignes). Demander aux élèves s'il s'agit d'une question *littérale* (l'auteur l'a dit) ou d'une question qui nécessite la *réflexion* et les inférences d'après l'information donnée dans le texte (l'auteur l'a pensé, mais ne l'a pas dit). • Montrer comment poser des questions efficaces afin de s'appuyer sur ses acquis et son expérience pour saisir le sens d'un texte, ou le confirmer. De telles questions encouragent la réflexion avant, pendant et après les activités de lecture et de visionnement. Par exemple, *Cela avait-il du sens ? Pourquoi le chien se tenait-il sur la tête ? Mon chien n'est pas capable de faire cela.* • Utiliser la Matrice Q (Annexe B) pour formuler des questions sur un texte. Cette matrice comprend des questions, qui vont de la simple recherche littérale à la recherche critique, ainsi que des amorces de questions qui peuvent s'appliquer à un texte. • Aider les élèves à développer le vocabulaire nécessaire pour pouvoir répondre à une diversité de questions. Faire pratiquer les réponses possibles aux questions comme « *Pourquoi* ? ». *Pourquoi le chat a-t-il froid? (Le chat a froid parce qu'il neige.) Pourquoi a-t-il miaulé ? (Il a miaulé parce qu'il veut aller dans la maison.).* Pour appuyer les élèves éprouvant des difficultés, leur fournir le début de la phrase de réponse: *Pourquoi le chat a-t-il froid ? Le chat a froid parce que __.* • Faire participer les élèves à des activités de lecture et de visionnement qui les permettent à faire des inférences : *les feuilles tombent, donc c'est l'automne*. Leur demander de regarder une représentation visuelle d'oiseaux en migration et d'en inférer la saison : *C'est l'automne. Analysez pourquoi.* • Demander aux élèves d'expliquer leurs réponses aux questions en se servant de l'information tirée du texte : Q. Comment la petite fille se sent-elle? *R. La petite fille a peur parce que dans l'histoire, on dit qu'elle tremblait et serrait très fort la main de son frère quand Bonhomme Carnaval s'est approché.* Q. Pourquoi est-ce que le garçon est triste? Explique ta réponse. *R. Le garçon est triste parce que son chien a disparu. Une fois, quand ma chatte a disparu, j'ai pleuré beaucoup. J'ai eu le cœur brisé parce que j'avais perdu ma meilleure amie.*

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation	Ressources / Notes
Grille d'évaluation Évaluer les réactions des élèves à un texte en vous servant d'une grille d'évaluation de la lecture. Dresser une liste de vérification d'après cette grille pour évaluer l'aptitude des élèves à faire des inférences et à comprendre ce qui n'est pas dit dans le texte, mais qui s'y trouve implicitement. Voir Annexe C. ***Entretien*** Planifier un entretien avec chaque élève qui se sent moins à l'aise devant toute la classe. Lui poser des questions sur des textes connus afin de déterminer s'il commence à faire des inférences et à tirer des conclusions logiques d'après ce qu'il visionne et lit. Voir Annexe B.	

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.2.1 d'établir des liens entre les textes et ses connaissances, expériences, opinions et sentiments, en donnant des exemples

Voir également les RAS 6.2.2, 6.2.3

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

L'enseignant fournit aux élèves une quantité de textes à lire et à visionner dans toutes les matières (p. ex., sciences, sciences humaines, enseignement religieux, mathématiques) et dans divers contextes (lecture partagée, guidée, à haute voix, silencieuse, en dyades, etc.). Il amène les élèves à établir des liens entre les textes visionnés et lus en classe et leurs connaissances et expériences préalables. Il est important d'encourager l'établissement de liens personnels avec les textes traités dans les diverses parties du programme : *liens texte-moi, liens texte-texte, et liens texte-monde*. L'enseignant modélise et encourage la communication de ces liens de diverses manières, traitant ce résultat avec le RAS 6.2.2.

- Donner aux élèves des occasions de réagir de façon personnelle aux textes dans le cadre de cercles de lecture, dans leurs carnets de lecture et au moyen d'autres représentations. Les faire réfléchir aux sentiments que les textes évoquent chez eux, à quoi ils leur font penser et à la partie qu'ils préfèrent.
- Encourager les élèves à utiliser leurs acquis avant, pendant et après la lecture pour établir des liens personnels significatifs et pertinents. Modéliser comment ils peuvent établir des liens entre les textes et leurs sentiments personnels dans le cadre de discussions, au moyen d'illustrations et dans leurs carnets de lecture :

  J'ai aimé cette histoire parce qu'elle me fait penser à quand j'ai choisi mon chien. On est allé à la SPCA et j'ai trouvé Cuddles. Maintenant il est mon meilleur ami.
- Donner aux élèves les structures nécessaires pour établir des liens personnels et exprimer leurs opinions. Encourager l'utilisation des expressions suivantes dans les résumés de livre ou présentations orales :

  Cette histoire me rend ... (triste, heureux, fâché, content)... parce que ...
  J'étais surpris (content, malheureux, déçu, étonné) quand ...
  Je pense que le personnage ____ (nom) est ____ (méchant, gentil, timide, rusé, malhonnête) parce que ...
  J'ai appris que ... J'aurais aimé en savoir plus sur ...
  Je (ne) suis (pas) d'accord avec ...
  J'aimerais partager (je recommande) ce texte parce que ...
  Ce livre me fait penser à un autre livre ...
  Ce texte me fait penser à ____
  Je (ne) voudrais (pas) lire un autre texte écrit par cet auteur parce que ...

  Écrire certaines questions sur des bâtonnets en bois (ou dés, cubes) qu'un élève peut piger (ou rouler) et puis répondre à la question.
- Organiser des cercles de lecture où les élèves doivent établir des liens avec un texte et préparer une réaction personnelle à un texte lu. Ensuite, demander aux élèves de partager leurs écrits en dyades ou en petits groupes.
- Aider les élèves à comprendre que les opinions reposent sur les expériences et que des expériences différentes peuvent engendrer des opinions différentes. Leur donner des occasions d'exprimer oralement et par écrit leurs interprétations et leurs opinions, et encourager l'acceptation d'opinions et de points de vue qui diffèrent.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves et noter leurs questions et leurs observations sur les textes, ainsi que leur pensée critique.
- Noter les réactions des élèves à divers textes d'après leurs expériences personnelles.
- Observer si les élèves partagent en petits groupes des liens établis.

Performance
Demander aux élèves de réagir par écrit à des textes. Analyser les carnets de lecture, les comptes rendus de livres et les autres représentations et noter si les élèves :
- établissent des liens entre ce qu'ils lisent et leur expérience personnelle;
- émettent des opinions personnelles sur les textes, les auteurs et les illustrateurs ;
- établissent des liens entre ce qu'ils sont en train de lire et leurs lectures antérieures, les auteurs ou les illustrateurs.

Demander aux élèves de choisir un texte et d'établir une représentation visuelle du sujet et d'expliquer les liens qu'ils ont avec ce texte. Leur demander de faire des liens entre le texte et leur vie personnelle et d'expliquer pourquoi ils l'ont choisi. Il peut s'agir d'une affiche, d'un dessin, d'une peinture, d'un diaporama, etc.

Demander aux élèves de réagir à un texte en échangeant à l'oral avec un partenaire, un petit groupe ou toute la classe. À quoi leur a-t-il fait penser? Connaissent-ils d'autres textes par le même auteur ou d'autres œuvres par le même artiste ou illustrateur? Analyser les réponses pour déterminer les liens que les élèves établissent entre le texte et leur vie personnelle et leurs connaissances et expériences.

Demander aux élèves d'utiliser un diagramme de Venn ou un tableau en T pour comparer un personnage (ou tout autre élément) de l'histoire avec un personnage d'une autre histoire. Noter la pertinence des illustrations ou des idées écrites.

Entretien
Choisir un texte avec l'élève. Après la lecture, discuter avec lui de sa réaction à ce texte. Quels genres de liens établit-il? Lie-t-il le texte à son expérience, à ses sentiments et à ses opinions?

Autoévaluation
Demander aux élèves de réfléchir aux points suivants :

Je crée des liens en lisant ! Quand je lis...	Toujours - Parfois - Jamais
- je pense à mes expériences et je me demande : « Est-ce que j'ai déjà fait la même chose ? »	
- je pense à ce que sais déjà.	
- je pense à d'autres textes que je connais.	

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C- II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe C - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en lecture

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources suggérées

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Thomson Modulo)

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le RAS* - A Read Aloud Handbook website

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.2.2 de réagir de façon personnelle à un texte

Voir également les RAS 6.2.1, 6.2.3

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

L'enseignant amène les élèves à réagir de façon personnelle à des textes. Ce résultat est lié au RAS 6.2.1 mais il va plus loin que l'établissement de liens entre un texte et ses expériences et connaissances antérieures. Les élèves doivent utiliser, en plus de leurs connaissances et expériences personnelles, leurs sentiments et leurs goûts pour créer une réaction personnelle à divers textes imprimés, visuels et électroniques.

À ce niveau, l'enseignant encourage les élèves à partager avec d'autres *leurs pensées, leurs opinions et leurs sentiments personnels* par rapport à un texte au moyen de divers modes de représentation.

- Modéliser les réactions aux textes en employant la technique de réflexion à haute voix. Lors du visionnement ou de la lecture d'un texte, inviter les élèves à partager leurs sentiments par rapport au texte. Modéliser et encourager les réactions personnelles détaillées, p. ex., *J'ai aimé ce texte parce que __ ; Je n'ai pas aimé les illustrations parce que __.* Inviter les élèves à expliquer par le dessin et les écrits ce qu'ils ont aimé et ce qu'ils n'ont pas aimé dans le texte.
- Modéliser et faire pratiquer en situation guidée diverses manières de réagir personnellement à un texte visuel. Les élèves pourront identifier leur sentiment par rapport à un certain texte ou leur élément préféré du texte. L'important est de fournir aux élèves des modèles de réactions personnelles et des modèles linguistiques nécessaires et les inciter à pratiquer.
- Demander aux élèves d'identifier un texte qu'ils aiment. Modéliser comment soutenir des opinions par des raisons. Encourager les élèves à donner une raison pour expliquer leur choix, en leur fournissant le début de la phrase de réponse:

  J'aime ce film (texte, dessin, etc.) parce que __. Cette histoire (chanson, illustration, etc.) me fait penser à __. Moi aussi, j'ai déjà __. La partie (l'élément) que j'aime le plus est __. En lisant (écoutant, visionnant) ce texte, j'ai ressenti __.

- Amener les élèves à une réaction personnelle à divers textes visuels, illustrés ou médiatiques. Inciter les élèves à exprimer oralement leurs opinions sur les textes qu'ils lisent et visionnent. Sont-ils capables de dire pourquoi un texte leur plaît ou ne leur plaît pas ? Encourager les élèves à formuler leur réponse, à appuyer leurs idées et leurs opinions en citant des éléments du texte et à personnaliser leur réponse en fournissant quelques détails personnels.

  J'aime __ ; Je n'aime pas __ ; J'ai déjà vu (lu, fait, etc.) __ ; Ma partie préférée est __ ; Ce texte me fait penser à __. Je suis d'accord avec __ ; Je ne suis pas d'accord avec __. Ce texte me rend __.

- Inciter les élèves à réagir au message qu'ils ont reçu d'un texte visuel ou illustré en utilisant l'art, l'art dramatique ou le mouvement créatif.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation

Observer les élèves lors de diverses situations de lecture et noter :

- s'ils expriment un point de vue personnel au sujet des textes visuels et écrits, des auteurs et des artistes / illustrateurs ;
- leur aptitude à partager leurs réactions personnelles avec d'autres dans divers regroupements ;
- leur aptitude à respecter les réactions des autres ;
- la mesure dans laquelle ils arrivent à communiquer au moyen de divers modes de représentation leurs idées, leurs opinions et leurs sentiments par rapport aux textes.

Performance

Demander aux élèves de réagir à un texte visuel ou écrit (p.ex., un tableau, un dessin, un album de littérature jeunesse, un livret illustré) en faisant une présentation orale du texte à un petit groupe ou à toute la classe. Ont-ils aimé ce texte ? Pourquoi ? Quelle partie aiment-ils le plus ? Quels sentiments le texte a-t-il évoqués chez eux ? À quoi leur a-t-il fait penser? Fournir un appui approprié aux élèves qui éprouvent de la difficulté à exprimer leurs opinions et leurs idées. Consulter les feuilles d'exploitation dans l'Annexe C.

Inviter les élèves à réagir oralement à un texte visuel ou illustré traité en classe, dans diverses situations et une variété de regroupements. Après avoir pratiqué ensemble l'énoncé ciblé, leur demander de compléter un énoncé tel que les suivants et le partager avec un partenaire :

J'ai aimé ce texte parce que…
Je n'ai pas aimé ce texte parce que…
Ma partie préférée du texte est…
Ce texte me fait penser à...
A la place de ___ j'aurais...
Je pense que ___ aurais du...
Je suis d'accord avec ___ parce que...

Au besoin, fournir des appuis linguistiques aux élèves et planifier un suivi approprié.

Entretien

Planifier un entretien avec chaque élève qui se sent moins à l'aise devant toute la classe. Lui poser des questions afin de déterminer s'il peut communiquer ses idées, ses opinions et ses sentiments par rapport aux textes traités en classe. Planifier un suivi approprié, au besoin.

Autoévaluation

Demander aux élèves de réfléchir aux points suivants :

Pour créer une réponse personnelle,	**Toujours**	**Parfois**	**Jamais**
je me demande si j'aime le texte et pourquoi.	☺	☺	☺
je pense à ce que j'aime le plus dans le texte.	☺	☺	☺
je me demande si je suis d'accord avec l'auteur.	☺	☺	☺

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C- II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe C - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en lecture

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources suggérées

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Thomson Modulo)

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le RAS* - Site web sur la littérature québécoise et canadienne française

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir d'une façon personnelle à des textes simples en faisant ressortir quelques éléments qui expliquent sa réaction.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.2.3 de comparer ses réactions personnelles à divers textes et de les partager

Voir également les RAS 6.2.1, 6.2.2, 8.1.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Ce résultat d'apprentissage a rapport aux RAS 6.2.1 et 6.2.2. Les élèves utilisent leurs expériences personnelles, leurs sentiments et leurs goûts pour faire une comparaison de leurs réactions personnelles à divers textes imprimés, visuels et électroniques. De plus, ils utilisent divers moyens (oral, visuel, écrit) pour partager leurs réactions avec d'autres.

- Suite à la lecture ou le visionnement de deux textes traitant le même sujet, demander aux élèves de décider quel texte qu'ils préfèrent. Encourager les élèves à expliquer leur choix en leur posant des questions sur la page couverture, les sujets, les personnages, le lieu, les actions, les émotions: *Aimes-tu mieux les histoires imaginaires? Pourquoi préfères-tu ce texte ?*
- Explorer comment exprimer son accord ou son désaccord avec politesse au cours d'échanges d'interprétations qui peuvent différer. Aider les élèves à comprendre que les opinions reposent sur les expériences et que des expériences différentes peuvent former des opinions différentes.
- Modéliser comment comparer deux ou plusieurs textes. Explorer et faire pratiquer le vocabulaire nécessaire pour donner une réaction personnelle et pour comparer sa réaction à deux textes différents:

  j'aime, je n'aime pas, je préfère, j'aime mieux, j'aime moins, les illustrations, l'histoire, je pense que, parce que, fictif, non fictif

- Donner aux élèves de multiples occasions de réagir de façon personnelle aux textes dans le cadre d'échanges en dyades, de cercles de lecture ou de carnets de lecture ; leur demander de réfléchir à des questions telles que :

  Aimes-tu mieux un des textes ? Comment les textes te font-ils sentir ? Pourquoi ? À quoi ou à qui les textes te font-ils penser ? Es-tu d'accord avec les actions des personnages, les idées exprimées dans les textes ? Pourquoi ? Aimes-tu le style (genre) des textes ? Quel genre de texte (quel auteur, quel illustrateur) préfères-tu ? Pourquoi ?

- Lire deux textes sur le même thème, de deux auteurs différents. Inciter les élèves à comparer les éléments littéraires des textes, ainsi que leurs réactions respectives à ceux-ci. Préfèrent-ils l'un des styles d'écriture ? Pourquoi ?
- Inviter les élèves à réagir à deux textes visuels par le même artiste ou traitant le même sujet, à une version écrite d'une histoire et une version filmée, ou à deux versions d'un texte illustré (p. ex., deux versions de *Le chat botté*). Explorer les éléments des textes (sujet, couleurs, style, forme, sentiments évoqués...).
- Après avoir traité plusieurs textes (films, chansons, etc.), organiser une exposition « Nos coups de cœur » pour identifier les textes préférés des élèves. Inviter chaque élève à choisir un texte préféré et lui demander de représenter par un moyen de son choix des raisons pour sa préférence. Comme variante, former de petits groupes à partir du texte choisi et les inviter à préparer une affiche murale au sujet du livre.
- En explorant divers textes écrits, cibler un élément ou deux à la fois pour réactions personnelles, par exemple la page couverture, les images, les personnages, le lieu, les événements de l'histoire, le sujet, les sentiments.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves pendant les discussions en dyades ou avec la classe et noter leurs observations, ainsi que leur pensée critique.

- Est-ce qu'ils expriment leur réaction à divers textes ?
- Peuvent-ils faire des liens et des comparaisons appropriés entre deux textes différents ?
- Partagent-ils leurs opinions avec les autres ?
- Peuvent-ils dire quel texte parmi deux ou plus qu'ils préfèrent ?
- Donnent-ils des raisons pour leurs opinions en s'appuyant sur les textes?

Performance
En arts plastiques, inviter les élèves à choisir entre deux peintures, celle qui leur plaît le plus. Leur demander d'indiquer leur choix à un partenaire, en indiquant les éléments aimés.

Suite à l'exploration de deux textes différents (d'auteurs différents ou du même auteur), inviter les élèves à partager leurs réactions personnelles. Sont-ils capables d'exprimer une préférence ? Peuvent-ils justifier leur réponse ? Poser des questions afin d'aider les élèves à préciser leurs réactions en termes de goûts, intérêts, sentiments, opinions.

Demander aux élèves de comparer leurs réactions à deux textes traités en classe. Utiliser un tableau tel que le suivant (Voir l'Annexe C) et inviter chaque élève à identifier son titre préféré, de faire un dessin et d'écrire quelques mots pour expliquer sa préférence. Ensuite, encourager un partage oral, en dyades ou en petits groupes, et une discussion des raisons pour des préférences différentes.

L'ours et la petite fille	*ou*	*L'ours blanc*
Je préfère le texte _____ parce que _____ _____ Voici plusieurs aspects du livre que j'aime :		

Entretien
Planifier un entretien individuel ou en petit groupe avec chaque élève qui se sent moins à l'aise à parler devant toute la classe. Lui poser des questions afin de l'encourager à exprimer sa réaction à divers textes et à partager ses opinions.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C- II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe C - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habelités en lecture

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources suggérées

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Thomson Modulo)

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le RAS* - Ressource pédagogique en ligne sur les cercles de lecture

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.3.1 de faire preuve de pensé critique lors de la lecture et du visionnement de texte

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Il est important pour les élèves de réfléchir de façon critique sur les informations présentées dans les textes imprimés, visuels et électroniques. Les élèves doivent faire la distinction entre les faits, les opinions et les interprétations, évaluer l'information et les idées, trouver les perspectives et les partis pris et tenir compte des conséquences des décisions et des actes. L'enseignant modélise et encourage les élèves à examiner les messages et les textes d'un œil critique, à poser des questions, et à y porter jugement. Pour faire preuve d'une pensée critique, les élèves doivent :

- faire la synthèse de l'information d'un texte et de leur vécu pour former des théories et revoir leurs connaissances;
- poser des questions sur les auteurs et l'information pour porter des jugements sur la clarté, l'exactitude, la précision et la pertinence de l'information avant, pendant et après la lecture;
- commencer à cerner le point de vue de l'auteur ou son parti pris ainsi que la profondeur et la complexité des questions;
- réagir aux textes de diverses façons (en discutant, en écrivant, par les arts visuels, la dramatisation, etc.).

- Encourager les élèves à établir des liens entre le texte et le monde, à remettre en question le but recherché par l'auteur et le texte et à comprendre l'influence des textes sur leur vie. Les inviter à examiner plusieurs aspects d'une même question et à participer à des conversations qui approfondissent la compréhension.
- Donner aux élèves des occasions de remettre en question, d'analyser et d'explorer divers points de vue en réfléchissant aux questions suivantes :

  Qui a écrit le texte ? (âge, sexe, race, nationalité)
  Pour qui le texte a-t-il été construit ?
  Quel est le sujet ou le message du texte ?
  Quand le texte (le livre) a-t-il été publié ?
  Le sujet est-il bien représenté ?
  Qu'est-ce que le texte enseigne à propos des autres ?

- Lors de la lecture partagée, aider les élèves à réfléchir sur les hypothèses qui sont faites. Sont-elles vraies? Justifiées? Poser des questions pour orienter l'attention des élèves sur les hypothèses :
  Le méchant loup : *Est-ce que les loups sont vraiment méchants? Pourquoi?*
  Un chauffeur d'autobus : *Une femme peut-elle conduire un autobus?*
  Une jolie femme qui conduit une belle voiture fume une cigarette : *Si tu fumes, seras-tu belle et riche?*
- Demander aux élèves d'écouter de façon critique les annonces publicitaires faites à la radio et à la télévision. *Comment ces textes nous influencent-ils, consciemment ou inconsciemment ? Quel est le rôle de la musique ou des refrains publicitaires?*
- Présenter aux élèves une variété de textes et leur donner l'occasion de poser des questions : *A-t-on besoin de savoir plus à propos de...? Cette information est-elle à jour? Est-ce un fait ou une opinion? Ce texte présente-t-il tous les faits pertinents?* Utiliser la Matrice Q (voir Annexe B) pour inciter les élèves à poser des questions d'un niveau plus avancé.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves dans diverses situations de lecture afin de vérifier dans quelle mesure ils posent des questions sur les textes et les analysent de façon critique. Noter l'aptitude des élèves à:
- participer à la discussion ;
- travailler d'une façon indépendante ;
- utiliser les structures enseignées pour poser des questions en se fondant sur leurs expériences et leurs connaissances personnelles ;
- reconnaître les renseignements inexacts ou trompeurs ;
- faire preuve d'une pensée critique en posant des questions sur les textes

Performance
Demander aux élèves de réagir à une annonce publicitaire écrite, publiée dans une revue, ou à une affiche. *Quel est l'auditoire cible? Comment le rédacteur essaye-t-il de vendre le produit ou de convaincre l'auditoire? Qui est inclus? Qui est laissé de côté? Les propos tenus sont-ils des faits ou des opinions?*

Inviter les élèves à apporter des boîtes vides de céréales en classe et à faire une étude sur le vocabulaire, le contenu et le message qu'elles véhiculent. *Comment les compagnies font-elle l'emballage d'un produit et commercialisent-elles ce produit? Qui veulent-elles attirer? Comment le savez-vous?* Demander ensuite aux élèves de concevoir des boîtes de céréales en proposant des trucs publicitaires, des slogans et des ingrédients.

Autoévaluation
Demander aux élèves de réfléchir à ces questions :
Quand je lis un texte, est-ce que je me pose des questions sur
- l'auteur ? (p. ex., est-ce un(e) expert(e) dans ce domaine ?)
- l'intention du texte? (Quel est le but de l'auteur ?)
- la date de publication? (Est-ce récent ?)
- l'utilisation qui est faite du langage et des images ?
- ce qui manque dans le texte ?
- qui peut profiter du texte ?

Quelles sortes de questions est-ce que je me pose ?
Est-ce que j'approuve l'opinion de l'auteur ? Pourquoi ou pourquoi pas ?

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Voir *: Littératie critique*, chapitre 1.

Annexes
Annexe B - IV Questionnement

Annexe C- II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources suggérées
First Steps: Writing Resource Book (Heinemann) : p. 15

Apprenti lecteur (Chenelière)

Chercher, analyser, évaluer (Chenelière)

Des questions pour apprendre : Enseigner aux élèves à se poser des questions et à utiliser adéquatement les réponses (Chenelière)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.3.2 de faire la différence entre le réel et l'imaginaire, un fait et une opinion, en lisant et en visionnant des textes

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

L'enseignant discute avec les élèves de certaines caractéristiques de textes informatifs et fictifs et il amène les élèves à faire la différence entre le réel et l'imaginaire ou entre un fait et une opinion dans les textes visionnés et lus en classe. Les termes *fictif, non fictif* et *informatif* devraient être présentés aux élèves, de même que les notions de *faits* et d'*opinions*.

- Faire avec les élèves un remue-méninge sur un grand nombre d'événements, de personnes et de choses, réelles et imaginaires.
- Expliquer avec des exemples les caractéristiques distinctives des textes fictifs et des textes non fictifs :

Textes fictifs
- Les personnages qui sont des animaux parlent, portent des vêtements...
- Des objets inanimés sont souvent personnifiés.
- Des événements fantastiques surviennent.
- Le style est souvent narratif.
- Les textes peuvent contenir des éléments non fictifs.
- Les textes peuvent décrire ou donner un compte rendu.

Textes non fictifs
- Les textes contiennent souvent des dates, des photographies.
- Les lieux et événements sont réels.
- L'information est factuelle.
- Les styles et présentations varient, y compris des bandes dessinée, p. ex., des éléments ou des lieux réels.

- *Poser des questions qui favorisent la pensée critique : S'agit-il d'un texte de fiction (imaginaire) ou de non-fiction (réel)? Comment le sait-on ? Est-ce que les types d'illustrations diffèrent dans les textes de fiction et de non-fiction? Comment peut-on savoir si les informations d'un texte sont des faits, des opinions ou une histoire imaginaire ?*
- Encourager les élèves à prédire si un texte est fictif ou non fictif, et à confirmer ou à modifier cette prédiction à mesure qu'ils lisent. Leur demander de se reporter au titre, aux illustrations de couverture, aux éléments visuels et aux caractéristiques du texte pour faire leur prédiction.
- Lors de la lecture d'un texte, inviter les élèves à utiliser une représentation graphique pour relever les faits et les opinions et organiser les informations.
- Lire ensemble quelques articles de journal ou de revue. Mener les élèves à distinguer entre les idées qui peuvent être prouvées et celles qui représentent une réaction ou une opinion.
- Demander aux élèves de classer les livres de la bibliothèque de classe en deux groupes, fictif et non fictif. Placer les livres pour que les élèves puissent voir la couverture (le plat), et pas seulement le dos. Établir dans la classe une liste de livres fictifs et non fictifs.
- Distribuer des revues ou journaux aux élèves. Les inviter à travailler en dyades ou en petits groupes pour classer les articles et les annonces dans un tableau en trois colonnes :

Contient des faits	*Contient des opinions*	*Contient des faits et des opinions*

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves et noter :
- leur aptitude à repérer les différences entre ce qui est réel et ce qui arrive dans un texte imaginaire ;
- les réponses données au cours des séances de remue-méninges et des autres discussions portant sur le caractère imaginaire ou réel des textes ;
- s'ils sont en mesure de dire si un texte donné est fictif ou non fictif à partir d'un survol et à partir de la lecture du texte ;
- leur aptitude à distinguer un fait d'une opinion.

Performance
À la suite de la lecture d'un texte, inviter les élèves à compléter un tableau en trois colonnes : ce qui est vrai (réel) ; ce qui est fictif (imaginaire) ; ce qui n'est pas clair.

Inviter les élèves à examiner quelques textes. Leur inviter à relever plusieurs faits et plusieurs opinions exprimées dans ces textes.

Demander aux élèves d'utiliser des dessins, des illustrations ou d'autres formes de représentation pour illustrer des événements réels et imaginaires tirés d'un texte. Recueillir et évaluer des dessins, des représentations ou des illustrations montrant ce qui est fictif et non fictif.

Entretien
Planifier un entretien avec les élèves pour déterminer leur aptitude à :
- reconnaître les textes fictifs ;
- reconnaître les textes non fictifs ;
- se servir de diverses caractéristiques des textes fictifs et non fictifs pour les distinguer entre eux ;
- reconnaître un fait ou une opinion dans un texte.

Journal
Inviter l'élève à expliquer comment on peut savoir si un énoncé est fait ou opinion.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Voir *: Littératie critique*, chapitre 1.

Annexes

Annexe B - IV Questionnement

Annexe C- II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources suggérées

First Steps: Writing Resource Book (Heinemann) : p. 15

Apprenti lecteur (Chenelière)

Chercher, analyser, évaluer (Chenelière)

Des questions pour apprendre : Enseigner aux élèves à se poser des questions et à utiliser adéquatement les réponses (Chenelière)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.3.3 d'identifier des situations de généralisations, de préjugés et de stéréotypes

Un stéréotype est une idée ou image populaire et caricaturale que l'on se fait d'une personne ou d'un groupe, en se basant sur une simplification abusive de traits de caractère réels ou supposés. Les stéréotypes sont aussi vieux que l'humanité et reflètent l'idée que nous nous faisons de ceux qui sont différents de nous. (Les stéréotypes: Qu'est-ce qu'un stéréotype ? Réseau éducation-médias, Projets spéciaux, Trousse média*)*

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En 3e année les élèves doivent commencer à identifier et à se sensibiliser à des généralisations, des préjugés et des stéréotypes dans les documents imprimés, visuels et médiatiques qui les entourent. Par le moyen de questionnement, l'enseignant amène les élèves à commencer à réfléchir de façon critique sur les informations présentées dans divers textes.

- Amener les élèves à identifier, à partir de leur vécu, les exemples de préjugés et de discrimination au niveau de l'ethnie, l'âge, la classe sociale, le sexe, la culture, les habiletés physiques et mentales.
- Avec les élèves, explorer comment poser des questions sur un texte dans le but d'identifier des généralisations et des stéréotypes qui pourraient y être présents. En examinant les textes dans la classe (affiches, livres, vidéos, etc.), utiliser diverses formules pour poser des questions critiques : *Qui est représenté ici et comment ? Qui est absent ? Pourquoi cette absence ? Qui est le public cible ? L'auteur aurait-il pu présenter le sujet autrement ?*
- Modéliser comment identifier des généralisations et des stéréotypes dans divers types de textes (livres, revues, vidéos, œuvres d'art, émissions de télévision, annonces publicitaires). Discuter de pourquoi il faut faire preuve de prudence quand on porte un jugement sur autrui. Inciter les élèves à poser ou à se poser des questions qui demandent une réflexion critique. Par exemple, dans un texte qui montre un médecin male, demander si les médecins sont toujours des hommes. *Les femmes peuvent-elles être médecins ?*
- Au cours de la lecture de contes de fées comme *Les trois petits cochons*, demander aux élèves ce qu'ils connaissent au sujet des loups. Sont-elles toujours méchantes ? Demander aux élèves de participer à la création d'une liste des questions critiques qu'ils pourraient poser : *Que mangent les loups ? Pourquoi les loups attaquent-ils ? Est-ce vrai que les loups on toujours faim ? Les loups, sont-ils plus intelligents que d'autres animaux ?*
- Encourager les élèves à exercer un jugement critique et à ne pas croire tout ce qu'ils voient ou lisent. Présenter aux élèves plusieurs publicités (visuelles ou médiatiques) et leur demander si toute l'information est complètement vraie. *Un certain produit, est-il vraiment « le meilleur » sur le marché ? Est-ce que réellement « tout le monde » préfère une certaine boisson ?*

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques. Noter l'aptitude des élèves à:
- reconnaître les jugements mal fondés, les généralisations, les préjugés et les stéréotypes dans divers textes ;
- faire preuve d'une pensée critique en posant des questions sur les textes et en identifiant quelques exemples de généralisations, de préjugés ou de stéréotypes.

Performance
Lire un ou plusieurs contes avec les élèves. Demander aux élèves de décrire des personnages principaux selon leurs caractéristiques, actions, apparences, habitudes. Les bons personnages sont-ils beaux ? Les personnages, ont-ils tous des rôles traditionnels ? Ces genres de stéréotypes existent-ils dans les histoires plus récentes ?

Demander aux élèves de créer collectivement une nouvelle version d'un conte de fées connu, en abordant l'histoire sous un angle différent et en adoptant un point de vue différent pour éliminer les préjuges ou stéréotypes.

Entretien
Demander aux élèves de trouver un exemple de stéréotype dans un texte. A leur avis, pourquoi le stéréotype est-il faux ou représente-t-il faussement un groupe ?

Autoévaluation
Demander aux élèves de réfléchir à ces questions :
Quand je lis un texte, est-ce que je me pose des questions au sujet de :
- la présence de jugements mal fondés, de généralisations, de préjugés ou de stéréotypes?

Journal de bord
Pourquoi est-il important de comprendre que les textes peuvent avoir des exemples de préjugés et stéréotypes ?

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Voir *: Littératie critique*, chapitre 1.

Annexes
Annexe B - IV Questionnement

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées, IV Titres des littérature jeunesse suggérés

Ressources suggérées
First Steps: Writing Resource Book (Heinemann) : p. 15

Apprenti lecteur (Chenelière)

Chercher, analyser, évaluer (Chenelière)

Des questions pour apprendre : Enseigner aux élèves à se poser des questions et à utiliser adéquatement les réponses (Chenelière)

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - VIII Sensibilisation aux préjugés et stéréotypes

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.3.4 de reconnaître et d'utiliser les caractéristiques d'une variété de formes et de structures de texte pour améliorer la compréhension

Le schéma dramatique dans un texte narratif, le système des parties et sous-parties et les relations qui les lient dans les textes explicatifs, constituent un "schéma de texte". Bien comprendre un texte, c'est avoir construit mentalement après la lecture un schéma proche de la structure véritable. (Jean Mesnager, *Notion théorique : Lisibilité,* http://www.uvp5.univ-paris5.fr /TFL/AC/AffFicheD.asp?CleFiche=5011&Org=QUTH)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les ***caractéristiques*** d'un texte se rapportent à sa forme et à sa structure. Ces éléments comprennent les indices organisationnels et contextuels et les éléments visuels. La forme et la structure d'un texte sont étroitement liées à l'intention de l'auteur : un auteur choisit la forme et la structure afin de mieux communiquer et faire comprendre ses idées. La ***structure*** de texte se rapporte à la façon dont le texte est organisé. Des caractéristiques propres à un texte devraient être traitées de façon explicite à chaque fois que l'occasion se présente. Par exemple, les élèves devraient apprendre qu'une appellation telle que *Chère Maman* est une partie intégrale d'une lettre, tandis que des bulles de parole (des phylactères) indiquent le dialogue dans une bande dessinée.

Au cours de l'année, il est important d'exposer élèves à une grande diversité de formes de textes et d'employer la terminologie correcte en discutant avec eux les caractéristiques afin de favoriser le développement d'une conscience des formes et des structures de textes et d'amener les élèves à utiliser ces caractéristiques pour mieux comprendre le texte.

Textes fictifs : La plupart ont une ***structure narrative*** :
- situation de départ
- élément déclencheur ou complications
- péripéties / point culminant
- résolution ou dénouement
- situation finale

Textes non fictifs : Il y a six structures prédominantes :
- ***structure narrative*** (telle que la biographie : début, milieu et fin)
- ***structure descriptive*** (une idée principale suivie d'idées secondaires)
- ***structure séquentielle*** (souvent une série d'étapes)
- ***structure comparative*** (ressort les différences et les ressemblances)
- ***structure cause à effet*** (une ou des causes et un ou des effets)
- ***structure problème à solutions*** (expose un problème et soumet une solution)

Source : *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française, quatrième à sixième année*, Ministère de l'Éducation, 2004

- Discuter avec les élèves de comment distinguer les ***formes*** de textes. leur demander d'identifier les indicateurs qui permettent de les reconnaître ? À mesure que chaque forme de texte est traitée, en afficher un exemple simple étiqueté et y faire référence.
  - ***Compte rendu*** (récit) : un rappel en ordre séquentiel d'une activité ou d'une expérience vécue, d'un livre lu, d'un film visionnée, etc.
  - ***Texte narratif*** : une histoire imaginaire ou réelle, narrée selon un schéma narratif, explicitant la séquence des événements ou des actions.
  - ***Procédure*** : un texte qui explique comment faire quelque chose, p. ex., recette, marche à suivre, expérience scientifique, directives de jeux.
  - ***Rapport*** : un texte factuel qui présente de façon claire et succincte une description et des informations, p. ex., des recherches sur un sujet.
  - ***Texte explicatif*** : texte qui explicite un phénomène ou analyse son fonctionnement, qui précise comment ou pourquoi.
  - ***Exposé*** : un texte qui explique comment quelque chose fonctionne ou sa raison d'être, p. ex., un livre documentaire.

(Suite...)

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à trouver seuls les caractéristiques et la structure des formes de textes suivantes, et à s'en servir pour aider leur compréhension :

- une lettre (personnelle ou officielle) ;
- une entrée de journal ;
- un récit de théâtre ;
- une biographie ;
- une autobiographie (Je me présente...) ;
- un reportage ;
- une invitation ;
- une recette ;
- une expérience de science ;
- une marche à suivre ;
- un poème ;
- un conte de fées ;
- des directives de jeux ;
- un résumé de texte ;
- une publicité ;
- un site Web ;
- un courriel ;
- une bande dessinée ;
- une critique de livre ;
- une légende, une fable ;
- un documentaire.

Lors de l'exploration de divers textes dans les matières différentes, observer et noter si les élèves peuvent reconnaître certaines sortes de texte d'après leur forme et leur structure. Observer les élèves en petits groupes et individuellement.

Lors d'une session de lecture individualisée, observer si l'élève utilise les caractéristiques d'un texte pour aider sa compréhension.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C- II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées, IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

Ressources suggérées

Histoire de lire (Chenelière)

La lecture: de la théorie à la pratique (Gaëtan Morin Éditeur)

Stratégies…Stratégies … Pour une lecture efficace au primaire (Éditions CEC)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.3.4 de reconnaître et d'utiliser les caractéristiques d'une variété de formes et de structures de texte pour améliorer la compréhension (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

- Lors de séances de lecture partagée et lecture guidée, présenter une variété de formes de texte. Discuter la forme et la structure du texte et expliquer comment identifier le type de texte dont il s'agit. *Je vois tout de suite que c'est une lettre, car__ ; Ce texte n'est pas un rappel parce que __. Je sais que ce texte est informatif parce qu'il y a des sous-titres « Description », « Habitat »...*
- Avant la lecture d'un texte, créer un guide d'anticipation approprié pour cette structure de texte. Suite à (ou pendant) la lecture, faire organiser l'information du texte à l'aide du guide d'anticipation.
- Lors de la lecture d'un texte, inviter les élèves à identifier tous les éléments qui pourraient aider le lecteur à situer certaines informations dans le texte. *Quel est le rôle de la table des matières ? De l'index ? Des titres et sous-titres ?*
- Inviter les élèves à cerner le rôle de l'imprimé dans la communication d'un message. *En quoi la police, les caractères gras, les italiques, le soulignement, les couleurs de l'imprimé sont-ils utiles au lecteur ?*
- Modéliser et discuter avec les élèves comment se servir des éléments visuels et organisationnels pour mieux comprendre le texte. Leur demander de lire en dyades un texte avec une organisation semblable. Poser des questions afin d'amener les élèves à prêter attention aux éléments discutés en classe.
- Dans toutes les matières du programme, prendre le temps de traiter des caractéristiques des formes de textes rencontrés. Voir l'Annexe C pour une liste des types de textes. Par exemple :

  les poèmes/comptines/chansons, les lettres, un courriel, une page Web, les rapports, les recettes, les contes de fées, les pièces de théâtre, les marches à suivre, les bandes dessinées, les affiches publicitaires, les cartes de vœux, les invitations, les textes explicatifs, les récits imaginaires

- Les éléments visuels et organisationnels sont reliés à la forme et à la structure d'un texte. Dans le cadre de séances de lecture partagée et de discussions au sujet de diverses formes et structures de textes, souligner les éléments visuels et organisationnels de ces types de textes et explorer le genre d'information communiquée par ces éléments :

Les outils organisationnels			***Les appuis graphiques***	***Les illustrations***	***Les caractéristiques de l'imprimé***
l'index	l'information sur l'illustrateur	les données d'édition	les phylactères (bulles de parole)	les dessins	la police (le style) des caractères
la table des matières	l'information sur l'auteur	le guide de prononciation	les graphiques	les photos	la couleur des caractères
les titres	la dédicace	la bibliographie	les tableaux	les illustrations	la taille des caractères
sous-titres et intertitres	le chapeau	les annexes	les lignes de temps	les images étiquetées	le caractère gras
les en-têtes	la préface	les étiquettes	les cartes	l'arrière-plan	l'italique
les paragraphes	le glossaire	le lexique	les diagrammes		le soulignement
les chapitres	la première de couverture	la quatrième de couverture	les légendes		les puces
			les encadrés		

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation	Ressources / Notes
Performance Lors de diverses situations de lecture, interroger les élèves afin de déterminer s'ils peuvent identifier plusieurs formes et structures de texte d'après leurs caractéristiques de base. Reconnaissent-ils des comptes rendus (rappels), des textes narratifs, des procédures, des rapports et des textes explicatifs et des exposés. Sont-ils capables d'utiliser leurs connaissances des diverses caractéristiques de textes pour améliorer leur compréhension ? Présenter aux élèves deux textes traités au préalable et leur demander de repérer un texte d'après certaines caractéristiques de base. Par exemple, leur demander de dire lequel des deux textes est un texte directif (marche à suivre ou procédure) et d'expliquer comment ils le savent. Demander aux élèves d'utiliser un élément visuel ou organisationnel précisé d'avance pour trouver certaines informations dans un texte écrit ou visuel. Inviter les élèves à identifier les types d'information fournis par certains éléments visuels ou organisationnels dans un texte. Vérifier dans quelle mesure ils utilisent de divers éléments pour faciliter la compréhension du texte. Demander aux élèves de survoler le titre, les sous-titres et d'autres éléments visuels et organisationnels d'un texte. Les inviter à faire des prédictions sur le sujet du texte, sur les idées principales du texte et sur les aspects traités. Demander aux élèves d'utiliser la table des matières, les titres et les sous-titres d'un texte pour situer certaines informations dans un texte. Inviter les élèves à « lire » les illustrations et les appuis graphiques d'un texte. Leur demander ensuite d'identifier le sujet du texte et d'énumérer les aspects traités. ***Entretien*** Présenter un texte de genre ou de type connu à l'élève et lui poser des questions afin de déterminer s'il reconnaît le genre ou le type de texte d'après sa forme et structure et ses caractéristiques clés. Au besoin, planifier un suivi approprié.	

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.3.5 de trouver quelques éléments littéraires de base et d'autres détails d'un texte

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En 3e année, les élèves doivent être capables d'identifier des éléments littéraires de base dans une variété des textes lus ou visionnés avec le but d'aider leur compréhension de lecture. Pendant la lecture guidée ou la lecture partagée, l'enseignant explore avec les élèves la manière dont des auteurs et illustrateurs utilisent ces éléments lors de la création d'un texte. Il faut utiliser le vocabulaire approprié et aider les élèves à s'en servir, dans le cadre de minileçons qui ciblent la pratique à l'oral de certains termes clés.

- Utiliser la terminologie correcte et modéliser, enseigner et pratiquer comment reconnaître et repérer des éléments littéraires, entre autres :

Élements littéraires	Questions
le sujet	*Quel est le sujet du texte ? De quoi traite-il ?*
l'idée principale	*Quelle est l'idée prinicipale ?*
les idées secondaires	*Quelles sont les idées secondaires ?*
le point de vue	*Quel est le point de vue de l'auteur ?*
les personnages	*Qui sont les personnages*
le dialogue	*Les personnages se parlent-ils ?*
le cadre (le lieu et le temps)	*Où se passe l'histoire ? Quand ?*
l'intrigue	*Quels sont les principaux événements du récit?*
l'ordre des événements	*Dans quel ordre déroulent les évévements principaux ?*
le conflit	*Quel est le problème dans le texte ?*
le dénouement	*Quand se passe-il le dénouement ?*
la résolution	*Comment le problème est-il résolu ?*

- Au moyen de discussions et d'un enseignement explicite, faire comprendre aux élèves les relations qui existent entre les différents éléments des textes narratifs comme la structure de l'histoire : l'intrigue, le contexte et les personnages.
- Les élèves doivent comprendre que les textes informatifs contiennent une idée principale et un certain nombre d'idées secondaires. Utiliser diverses représentations graphiques au cours des séances de lecture partagée et de lecture guidée pour montrer comment trouver l'idée principale et les idées secondaires dans une variété de textes non fictifs.
- Repartir les élèves en dyades pour se poser des questions les uns aux autres et à répondre à des questions sur un texte :
  Qui est le personnage principal? Pourquoi agit-il comme ça ?
  Que se passe-t-il au début de l'histoire ?
  Quel est le problème rencontré dans l'histoire ?
  Fournir un étayage linguistique aux élèves ayant besoin de soutien.
- Modéliser la consignation d'information sur un texte dans une représentation graphique, telle qu'un schéma du récit, une ligne de temps, une roue du récit, un tableau séquentiel. Utiliser des illustrations accompagnées de mots et de phrases. Les élèves pourront placer des cartes illustrées au bon endroit. Une fois le format compris, faire participer les élèves à la consignation d'information (dessins, cartes illustrées, mots, phrases) collectivement et en dyades avant de leur demander de le faire seul. Voir l'Annexe C.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Surveiller l'aptitude des élèves à :
- trouver les éléments littéraires et d'autres éléments comme l'idée principale et les idées secondaires, le conflit, les personnages la résolution, etc. dans divers textes fictifs et non fictifs ;
- utiliser le vocabulaire associé aux éléments littéraires d'un texte comme les personnages, l'intrigue, le lieu, etc. ;
- remplir une représentation graphique comme un schéma de récit, une roue du récit, une ligne de temps, etc.

Performance
Demander aux élèves de travailler en petits groupes et d'établir une représentation graphique qui montre leur compréhension d'un texte narratif ou fictif en donnant la liste des éléments littéraires.

Leur demander d'utiliser une représentation graphique pour dresser la liste de l'idée principale et des idées secondaires d'un texte informatif qu'ils ont lu.

Demander aux élèves de travailler en dyades et de trouver le dénouement d'une histoire et d'écrire une autre fin ou résolution du problème.

Demander aux élèves de lire un extrait d'une histoire et de trouver les éléments littéraires. Leur demander de proposer des débuts, des milieux ou des fins possibles pour l'histoire d'après cet extrait.

Recueillir et évaluer des cartes d'information remplies ou d'autres représentations graphiques comme des tableaux séquentiels. Les élèves sont-ils capables de trouver et de dessiner ou décrire en mots les idées principales ?

Fournir aux élèves des illustrations montrant les événements principaux d'une histoire ou un récit biographique lu ensemble ou traité lors d'une séance de lecture guidée. Leur demander de placer les illustrations en ordre chronologique sur une ligne de temps pour montrer la séquence des événements principaux.

Entretien
Planifier un entretien avec chaque élève qui se sent moins à l'aise devant toute la classe. Lui poser des questions afin de déterminer son aptitude à trouver des éléments littéraires et des détails importants d'un texte.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

Ressources suggérées
Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire (Gaëtan Morin, distribué par Chenelière)

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

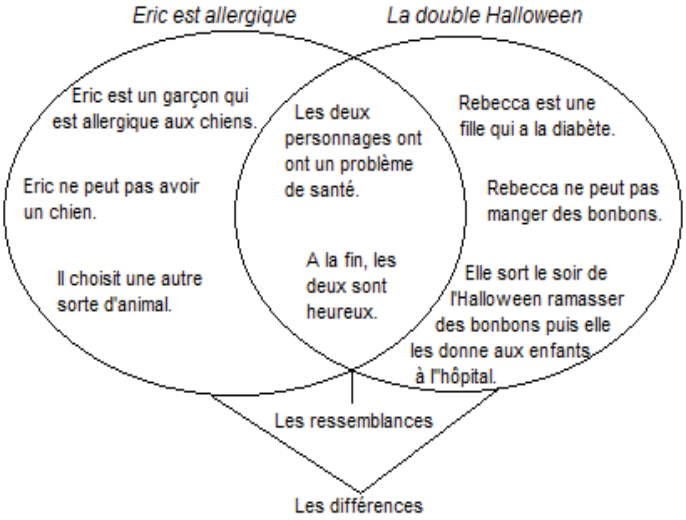
RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable devrait être capable :

6.3.6 de trouver quelques ressemblances et différences entre des textes

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En 3e année, les élèves doivent être capables de comparer de façon indépendante les éléments littéraires d'au moins deux textes qu'ils ont lus. Ils doivent pouvoir trouver les ressemblances et les différences des idées présentées dans des histoires, des personnages et des contextes d'une variété de textes. Modéliser comment utiliser des représentations graphiques comme des matrices, des tableaux et des diagrammes de Venn pour aider les élèves à organiser l'information.

- Explorer deux versions différentes d'une même histoire ou comparer deux histoires d'un même auteur, ou deux textes portant sur le même thème, mais écrits par deux auteurs différents. Inviter les élèves à compléter les énoncés en dyades ou en petits groupes dans les situations à faible risque. Par exemple :
  Ces deux livres traitent de __.
  Le personnage principal des deux textes est ___.
  Ce texte est ___, mais l'autre est ___.
- Montrer comment se servir d'une représentation graphique (p. ex., le diagramme de Venn) pour analyser les ressemblances et les différences entre les textes.



- Offrir aux élèves des occasions de lire et de visionner divers textes qui peuvent se comparer : couvertures de livres, livres d'information et textes de fiction, une photo et un dessin sur un sujet semblable. Leur montrer aussi comment reconnaître les ressemblances et les différences entre les idées principales et secondaires, les personnages, et les contextes et les événements de divers textes.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à :
- participer à une activité et à se mêler aux discussions ;
- apporter de l'information logique et pertinente ;
- étayer leurs commentaires avec de l'information tirée du texte ;
- trouver les ressemblances et les différences ;
- accepter les réponses différentes et à les apprécier ;
- utiliser correctement un diagramme de Venn et d'autres représentations graphiques pour noter des ressemblances et des différences.

Noter les éléments suivants :
- l'aptitude des élèves à saisir les différences et les ressemblances entre les idées principales et secondaires, les personnages, les contextes et les événements ;
- leur utilisation de détails du texte pour expliquer leurs réponses ;
- la mesure dans laquelle ils sont disposés à participer aux séances d'exploration et de partage et à faire des suggestions.

Performance
Demander aux élèves d'utiliser seuls un diagramme de Venn pour comparer et opposer deux livres du même auteur ou illustrateur ou d'auteurs et d'illustrateurs différents. Évaluer leur aptitude à tenir compte des personnages, du contexte et des événements (textes fictifs) ou des idées principales et secondaires (textes non fictifs).

Suite à la lecture partagée de deux livres du même auteur ou illustrateur ou d'auteurs et d'illustrateurs différents, inviter les élèves à identifier quelques ressemblances et quelques différences. Vérifier dans quelle mesure ils peuvent proposer des idées pour un tableau ou un diagramme de Venn collectif. Évaluer leur aptitude à tenir compte des idées des personnages, du contexte et des événements.

Entretien
Planifier des entretiens avec les élèves en petits groupes ou individuellement et évaluer leur connaissance des ressemblances et des différences entre des idées principales et secondaires, les personnages, les contextes et les événements de textes traités au préalable.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - VII Représentations grapiques

Annexe C- II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - IX Auteurs et littérature jeunesse

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.3.7 de reconnaître le fait que les auteurs et les illustrateurs ont un style personnel et de donner quelques exemples

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Utiliser des livres de la littérature jeunesse au cours de séances de lecture partagée pour sensibiliser les élèves au fait que certains auteurs et illustrateurs ont des styles très caractéristiques, alors que d'autres ont un style moins reconnaissable. Lors de séances de lecture, discuter de l'auteur et de l'illustrateur, et de leur style, avec les élèves.

- Explorer avec les élèves le style de divers auteurs ou illustrateurs. Jouer à *Qui est l'auteur*? ou à *Qui est l'illustrateur*? Les élèves doivent explorer le style distinctif de quelques auteurs et d'illustrateurs :

Auteur / illustrateur	*Style d'écriture, de personnages ou d'illustrations*
Éric Carle	le découpage
Marie-Louise Gay	l' aquarelle et l'encre écoline
Barbara Reid	La pâte à modeler
Robert Munsch	la répétition et l'humour exagéré
Roger Paré	les dessins de la nature et des animaux
Gilles Tibbo	
Henriette Major	
Danielle Simard	
Dominique Demers	
Michael Marchenko	
Paulette Bourgeois	
Gilles Gauthier	

- Au début ou à la fin d'une séance de lecture partagée, lire avec les élèves la page d'information sur l'auteur et de l'illustrateur.
- Lors de la lecture de textes aux élèves, faire remarquer les auteurs qui ont écrit en français (Annie Groovie et Dominique Demers) et ceux dont les ouvrages ont été traduits en français (David Shannon et Lauren Child). Ces auteurs, ont-ils un style personnel reconnaissable ?
- Faire faire des études d'auteurs ou d'illustrateurs où les élèves doivent lire diverses œuvres d'un certain auteur ou illustrateur. Organiser des activités de suivi qui leur demandent de comparer ces derniers à leur propre expérience. Les élèves peuvent remarquer le style de l'auteur ou de l'illustrateur, décrire les techniques ou les modèles récurrents, faire des jeux de rôles portant sur certaines parties du texte, créer une illustration en imitant le style de l'illustrateur, etc.
- Poser des questions pour inciter les élèves à faire part de leurs observations.

  Que remarquez-vous dans les illustrations ... ?
  Qu'est-ce que vous constatez en explorant ces livres de... ?
- Inviter les élèves à dire pourquoi ils aiment (ou n'aiment pas) un auteur, un illustrateur ou un livre particulier, en utilisant la réflexion à haute voix pour modéliser :

  Barbara Reid a fait ses illustrations avec de la pâte à modeler. J'adore la pâte à modeler. ;

  Aimez-vous le style de Leo Lionni dans ces deux livres ? J'aime bien sa façon d'illustrer et de raconter des histoires.;

  Quel est votre avis sur des livres écrits par Alain Bergeron, illustrés par Sampar ? Les similarités de livre en livre me plaisent beaucoup.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à :
- participer à des activités portant sur des auteurs et des illustrateurs ;
- travailler de façon indépendante ;
- avoir confiance en eux et à adopter une attitude positive.

Observer les élèves et consigner leurs réponses au cours des explorations et discussion sur le style personnel des auteurs ou des illustrateurs.

Performance
Demander aux élèves de travailler en dyades ou en petits groupes pour préparer une courte présentation ou une affiche sur un auteur ou un illustrateur. Observer et évaluer leur aptitude à montrer le style de celui-ci en se référant à ses œuvres.

Demander aux élèves de travailler en dyades ou en petits groupes pour rédiger un rapport pour constituer un portfolio numérique (digital portfolio) sur un auteur ou un illustrateur de leur choix, ou sur les deux.

Inviter les élèves à créer leur histoire, leur chapitre, leur illustration, leur dialogue ou leur jaquette de livre à la manière de cet auteur ou de cet illustrateur. Ils pourraient se servir d'un diagramme de Venn comme outil d'autoévaluation pour comparer leur oeuvre à l'original.

Entretien
Planifier des entretiens avec les élèves, en petits groupes ou en tête-à- tête, et noter leur aptitude à choisir des textes écrits ou illustrés par un auteur ou un illustrateur en particulier.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C- II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe H - IV Titres de littérature jeunesse suggérés

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - IX Auteurs et littérature jeunesse

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.3.8 d'établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actes, avec de l'aide, seul et en groupe

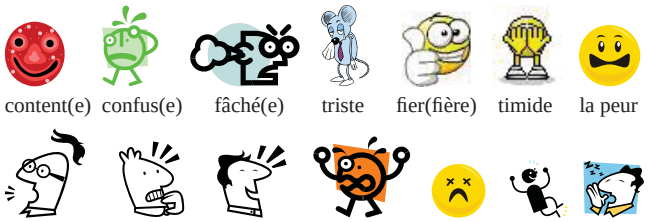
Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Au cours des activités de lecture et de visionnement, l'enseignant doit attirer l'attention des élèves sur la cause et effet des sentiments des personnages ainsi que sur leurs actes. Discuter de l'action et de la réaction dans une histoire comme Brady et le gardien disparu (Mary Shaw, Scholastic).

Q : *Pourquoi le gardien de but est-il parti?*
R : *Il est parti parce qu'il a eu peur que l'autre équipe marque un but.*

- Explorer les différentes catégories de sentiments et développer le vocabulaire français pertinent : *heureux/heureuse, content(e), triste, fâché(e), timide, peureux/peureuse, déçu(e), fier(ère), seul(e), excité(e), surpris(e), gêné(e), impatient(e),* etc. Pendant les activités de lecture, attirer l'attention des élèves sur la cause et l'effet des sentiments des personnages et de leurs actes.
- Poser des questions pénétrantes afin d'amener les élèves à comprendre le lien possible entre les sentiments d'un personnage et ses actes. Cibler les énonces comme *Quand je ___, je me sens ___. ; Dans le texte, le personnage doit se sentir ___. ; À mon avis, le personnage ressent ___. ; Je crois qu'il (elle) se sent ___.* Prévoir des séances de pratique supplémentaires pour les élèves qui ont de la difficulté à discuter de leurs sentiments ou ceux de divers personnages.
- Discuter avec les élèves de leurs sentiments dans diverses situations afin de les amener à faire le lien avec les sentiments des personnages. Pratiquer oralement (collectivement et en dyades) les énoncés tels que : *Quand __, je me sens __. Lorsque __, je ressens __.* Poser des questions telles que :

  Comment te sens-tu quand ton ami est malade ? (Je me sens ___.) Alors, comment penses-tu qu'Éric (dans l'histoire) se sent ? (Je pense qu'Éric se sent __.) Que ressens-tu quand il fait noir dans ta chambre ? (Je ressens ___.) À ton avis, que ressent la petite fille de l'histoire ? (À mon avis, elle ressent ___.)

Quand___	je me sens___. / je ressens___.
- je suis à l'école - je suis chez moi - je joue avec mes amis - je sui malade - je suis en retard - je reçois un cadeau - je perds quelque chose - il fait soleil - il pleut - je parle français - je lis devant la classe - je dois aller au bureau	

- Lors des émotions différentes, aider les élèves à comprendre que des expériences différentes entraîneront des interprétations différentes d'un texte.
- Poser des questions qui encouragent les élèves à établir un rapport entre les sentiments et les actes des personnages dans les histoires. *Pourquoi Jacques se cache-t-il sous la table ? Pourquoi est-ce que l'ogre court après Jacques ?*
- Dans le cadre d'une séance de lecture partagée ou guidée, demander aux élèves de travailler en dyades ou petits groupes pour trouver la cause et l'effet des sentiments et des actes des personnages dans une histoire.
- En enseignement religieux, utiliser les mises en situation où les élèves doivent discuter pour savoir comment réagir. Par exemple, si quelqu'un insulte son ami, comment faut-il agir? Écouter les discussions des élèves en petits groupes et poser des questions pour les aider à réfléchir aux actes des personnages.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique
Observer les élèves au cours des discussions et des séances de remue-méninges sur les sentiments et les actions correspondantes. Noter comment les élèves :
- se fondent sur leur expérience personnelle pour interpréter les textes ;
- réagissent aux opinions des autres ;
- trouvent des liens entre les sentiments des personnages et leurs actes dans une histoire.

Performance
Analyser l'évolution dans les réponses des élèves au moyen de critères comme les suivants ; par exemple, les élèves :
- intègrent leur expérience personnelle à l'apprentissage ;
- se reportent au texte ;
- donnent des réponses logiques et cohérentes ;
- identifient les sentiments éprouvés par le personnage ;
- identifient un lien entre les sentiments du personnage et ses actes.

Demander aux élèves de travailler en dyades pour trouver plusieurs exemples de cause et d'effet dans les sentiments des personnages d'un texte et les actes.

Entretien
Planifier un entretien et poser des questions à l'élève afin de déterminer s'il commence à comprendre des liens entre les sentiments des personnages et leurs actes.

La cause (leurs sentiments)	L'effet (leurs actes)

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes
Annexe B - IV Questionnement

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Ressources autorisées
Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

Ressources suggérées
Brady et le gardien disparu (Mary Shaw, Scholastic).

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 6.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de réagir de façon analytique à des textes simples en faisant ressortir des éléments variés.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

6.3.9 d'établir des liens entre divers événements qui forment une histoire

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Il est important de donner aux élèves l'occasion d'établir des liens entre les événements d'une histoire et de se familiariser avec des concepts comme la séquence, la cause et l'effet. L'enseignant utilise une variété de livres de la littérature jeunesse pour modéliser comment une histoire est organisée pour avoir du sens. Une action ou un événement entraîne une autre action ou un autre événement, c'est-à-dire qu'il y a un début, un milieu et une fin.

- Inviter les élèves à dessiner en ordre les événements principaux d'une histoire lue ensemble, à coller en ordre des illustrations tirées de l'histoire, ou à remettre en ordre des cartes représentant diverses scènes de l'histoire.
- Répartir des élèves en dyades et les inviter à faire un rappel oral d'un texte connu. Leur demander de raconter les principaux événements en ordre séquentiel, en employant des images comme « aide au rappel », au besoin.
- Dans le cadre de lecture partagée ou guidée, encourager les prédictions en utilisant des indices sous forme d'images, en se fondant sur la logique et sur ce que le scénario (imprimé ou visuel) peut suggérer. En lisant une histoire, demander aux élèves de prédire ce qui pourrait arriver ensuite d'après les événements précédents du récit : *À ton avis, qu'est-ce qui se passera ensuite ?*
- Les éléments visuels sont très utiles pour ordonner les événements. Demander aux élèves d'utiliser une représentation graphique, comme une ligne de temps ou un schéma de récit, dans le cas d'un texte narratif; ils indiquent les événements importants le long de la ligne.
- Attirer leur attention sur les mots charnières ou connecteurs qui indiquent la séquence, la cause, l'effet, la comparaison et l'opposition. Ces mots jouent un rôle très important et nous aident à comprendre pleinement un texte. Voici quelques connecteurs :

  lorsque, pendant que, dès que, tantôt, étant donné que, à cause de, alors, donc, en conséquence, tandis que, cependant, pourtant, tandis que, par contre.

  (Voir Annexe C) pour une liste plus complète des mots charnières.
- Lors d'une séance de lecture partagée ou de lecture guidée, proposer aux élèves un événement dans l'histoire. Leur demander d'en identifier la cause; p.ex., *La maison de paille s'est envolée. Pourquoi ? Quelle en était la cause ?*
- Utiliser des représentations graphiques simples ou une série de flèches pour aider les élèves à comprendre les relations de cause à effet dans un texte. Vous inspirer de la structure suivante pour un texte narratif :

  La cause
  L'équipe de soccer pratique toutes les semaines.
  →
  L'effet
  L'équipe de soccer a gagné leur première partie.

  Dans un texte informatif, il y aurait lieu de se servir de la structure « **si ... alors ...** » qui est plus appropriée pour déterminer la cause et l'effet.
- Demander aux élèves d'illustrer et d'expliquer oralement deux événements liés dans une histoire, dont l'un est la cause et l'autre, l'effet.

RAG 6 : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique
Observer les élèves et noter leur aptitude à :
- identifier l'introduction, le développement et la conclusion d'un texte ;
- donner l'enchaînement des événements dans des histoires ;
- répondre à des questions comme *pourquoi* en liant un événement à une action antérieure ;
- proposer des idées pour compléter une représentation graphique sur la séquence des événements dans un texte lu (p. ex., une chaîne, un tableau séquentiel, un résumé en images ou en mots, un tableau pour montrer le début/milieu/fin d'un texte fictif).

Performance
Inviter les élèves à repérer des exemples de cause et l'effet d'une histoire connue. Poser des questions pour aider les élèves à exprimer ce qui a causé quelque chose dans l'histoire ou ce qui était l'effet d'une action.

Demander aux élèves de décrire à l'oral la séquence des événements dans une histoire lue. Rappeler aux élèves que les événements doivent être en ordre séquentiel. Encourager l'emploi de connecteurs pour indiquer la séquence des événements (p. ex., au début, ensuite, alors, plus tard, enfin, finalement).

Découper un texte en bandes. Mélanger les bandes. Demander ensuite aux élèves de remettre l'histoire en ordre. Montrer comment chercher des indices pour les aider à rétablir la séquence de l'histoire ou l'enchaînement des événements : Début : *Au commencement, Une fois, Il était une fois* ; Milieu : *Après, Alors, Puis, Ensuite* ; Fin : *À la fin, Finalement*.

Suivant la lecture d'un texte narratif, inviter les élèves à représenter la séquence des principaux événements à l'aide d'illustrations et de courtes phrases. Utiliser une représentation graphique simple, telle que la suivante:

Titre :				
Le début	→	Le milieu	→	La fin

Demander aux élèves de recréer un texte au moyen d'une représentation graphique, comme une ligne de temps, un profil de l'intrigue ou des dessins et des mots, en montrant les événements qui constituent l'histoire. D'après des travaux des élèves, déterminer si tous les événements importants ont été inclus et s'ils comprennent bien leur enchaînement.

Entretien
Lors d'une observation individualisée en lecture ou d'un entretien individuel avec l'élève, lui demander de faire un rappel oral de l'histoire, en respectant la séquence des événements. Lui poser des questions sur la séquence et sur la cause et l'effet de certains événements. Lui demander, *Que s'est-il passé avant ? Que se passe-t-il ensuite ? Pourquoi le héro a-t-il fait ceci ? Qu'est-ce qui a causé cela ?* Planifier un suivi approprié en fonction des besoins de l'élève.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - VII Représentations graphiques

Annexe C - I Principes et stratégies de lecture et de visionnement

Annexe C- II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe C - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en lecture

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui

Ressources suggérées

Analyse littéraire (S & S Learning)

L'extrait: outil de découvertes (Chenelière)

First Steps Reading Resource Book (Heinemann): Map a Story, Time Line, Plot Profile

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.1.1 d'utiliser des stratégies pour choisir seul des textes selon ses intérêts et le contexte

Stratégie **JUSTE** :

Je choisis
Un livre
Si le
Total de mots inconnus sur une page
Est cinq ou moins.

Technique **7 étapes** :

- regarder le titre
- regarder les illustrations
- se questionner sur l'auteur
- lire le résumé
- lire les 2 ou 3 premières pages
- lire une page au tiers du livre
- lire une page aux deux-tiers du livre

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les stratégies de lecture permettent aux élèves de comprendre leurs propres besoins et intérêts en tant que lecteurs. Les élèves doivent établir l'intention de lecture, qui influencera le type de texte choisi, ainsi que le niveau de difficulté. Ils doivent comprendre que différents textes conviennent selon l'intention de lecture. Pour les séances de lecture guidée et de lecture en dyades, des livres au niveau instructif sont appropriés. Pour la lecture indépendante ou à haute voix à un élève plus jeune, des livres au niveau indépendant de l'élève sont appropriés. Dans certains cas, les élèves pourront choisir seuls des textes à lire, tandis que dans d'autres cas l'enseignant aura besoin de les aider.

- Fournir aux élèves une quantité de textes à lire et à visionner dans toutes les matières et pour diverses activités. Présenter divers types d'ouvrages de la littérature jeunesse et une vaste gamme de ressources et de textes imprimés: contes de fées, pièces de théâtre, poèmes, mystères, chansons, comptines, lettres, revues, livres d'images, catalogues, dictionnaires.
- Enseigner des stratégies qui aident les élèves à faire des choix appropriés en fonction de leur niveau en lecture, de leur intérêt ou de l'intention visée. L'enseignant aide les élèves à choisir les livres au début; ils finiront graduellement par les choisir eux-mêmes. Par exemple :

  - Utiliser le test des cinq doigts (ou la stratégie JUSTE) pour déterminer le niveau de difficulté d'un texte. Lire une page d'un texte et compter les mots inconnus, un par doigt. S'il y a plus de cinq mots inconnus dans une page, le texte est probablement trop difficile. *Est-il d'un bon niveau ?*
  - Déterminer si un texte convient en le parcourant en vitesse, à la recherche d'un certain contenu ou de certains éléments. *Y a-t-il les informations que je cherche ?*
  - Consulter la quatrième de couverture (le dos du livre) pour lire le résumé du texte. *Le livre semble-t-il intéressant?*
  - Examiner un texte pour déterminer son contenu. *Semble-t-il intéressant? Les images sont-elles colorées? Ce livre répond-il à mes besoins en matière de lecture?*

- Présenter la technique des sept étapes (Giasson, 2003) où le lecteur considère plusieurs éléments d'un texte et fait une lecture de quelques pages afin de voir si le texte l'intéresse, si le niveau de langage lui est approprié et pour éventuellement faire un choix de lire le texte ou non. Afficher ces étapes dans la salle de classe et au centre de ressources.
- Proposer aux élèves de choisir chaque semaine une dizaine de livres qui serviront à des périodes de lecture pendant la semaine.
- Organiser régulièrement des séances de critique de textes. Demander aux élèves de présenter un texte et d'expliquer pourquoi ils recommandent ou non le texte.
- Demander aux élèves de dresser une liste de titres recommandés par les autres lecteurs. Il peut s'agir d'une liste collective ou d'une liste personnelle.

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Utiliser l'observation, les listes de vérification et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à choisir des textes appropriés pour :
- la lecture indépendante (pour le plaisir personnel) ;
- la lecture en dyades ;
- la lecture partagée ;
- la lecture silencieuse ;
- les projets de recherche.

Performance
Demander aux élèves de noter dans un carnet de lecture ou une feuille de route le titre, l'auteur, l'illustrateur et le genre littéraire des livres qu'ils lisent. Leur demander d'indiquer aussi les points suivants :
- leur intention de lecture, par exemple lecture indépendante (pour le plaisir personnel), lecture en dyade, projet de recherche ;
- le niveau de difficulté du texte (facile, juste bien, difficile).

Nom:							
Titre	Auteur	Illustrateur	Genre	Intention de lecture Indépen - dyades -recherche			Facile Juste Difficile

Apporter à la classe un sac rempli de souliers différents. Expliquer aux élèves que certains souliers conviennent pour des raisons différentes. Par exemple, les souliers de tennis ne se portent pas avec une robe et les souliers à talons hauts ne sont pas appropriés pour aller à la pêche. De la même façon, les livres sont différents et servent à une variété d'intentions.

Entretien
Planifier des entretiens avec les élèves et leur poser des questions sur leurs préférences en matière de lecture; les encourager également à faire des choix appropriés de livres et d'autres textes. Se servir de divers questionnaires de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture*, comme les outils 5b et 10, ou les adapter selon les besoins. Voici des suggestions de questions :

Pourquoi as-tu choisi ce livre ?
Est-ce que tu as compris ce livre ? De quoi parle-t-on dans le livre ?
Dans quelle situation as-tu lu ce livre (lecture indépendante, en dyade, avec un « ami de lecture » plus âgé, à la maison, etc.) et pour quelle raison (loisir, recherche d'information, par intérêt, etc.) ?
Était-ce un livre approprié pour toi ? Comment le sais-tu ?
La lecture du livre était-elle facile, difficile ou juste bien ? Pourquoi ?
Qui, d'après toi, aimerait ce livre ? Pourquoi ?

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C - I Principes et stratégies de lecture et de visionnement

Annexe C - II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, Grilles 5b, 10

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.1.2 d'utiliser ses connaissances antérieures sur un sujet donné et d'expliquer son intention de lecture ou de visionnement

Les lecteurs stratégiques ont une meilleure compréhension en lecture. Grâce à l'enseignement des stratégies…, les élèves apprennent à devenir des lecteurs stratégiques. L'enseignante ou l'enseignant explique et démontre l'utilisation des stratégies, puis les élèves les appliquent avec son aide et son soutien. (Collins, 1991, cité dans La littératie au service de l'apprentissage, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

En agissant en tant que modèle pour les élèves, l'enseignant les aide à développer leurs compétences stratégiques et linguistiques. Il explore avec les élèves diverses stratégies de prélecture et de prévisionnement, y compris :
- l'emploi de ses connaissances et expériences antérieures pour s'engager avec le texte avant de lire ;
- l'identification et l'explication de son intention de lecture ou de visionnement ;

- S'assurer que les élèves connaissent l'éventail de stratégies auxquelles ils peuvent faire appel et qu'ils aient souvent l'occasion de pratiquer des stratégies de prélecture et de prévisionnement ; profiter des séances de lecture dans toutes les matières pour les pratiquer.

Emploi de connaissances et d'expériences antérieures

- Avant la lecture d'un texte, aider les élèves à appuyer leur compréhension en faisant des liens avec leur vécu et en soulignant le vocabulaire associé à ce sujet qui sera rencontré dans le texte. Utiliser diverses techniques telles que la création de réseaux, le remue-méninges, la carte d'information, le tableau SVA. Poser des questions aptes à encourager l'établissement de liens et à amener les élèves à dire ce qu'ils savent sur le sujet, à prédire le contenu et à anticiper le vocabulaire qu'ils verront probablement dans le texte.
- Afin d'enrichir la base linguistique et l'expérience des élèves et de les encourager à lire pour saisir le sens, l'enseignant peut :
  - leur faire vivre le plus grand nombre possible d'expériences authentiques;
  - discuter des idées et des expériences sur un sujet donné et échanger avant la lecture ;
  - encourager la lecture indépendante sur un sujet donné.
- Avant de partager un livre ou de traiter un thème familier, donner aux élèves l'occasion de penser à leurs expériences personnelles et puis d'en discuter en petits groupes, afin d'utiliser leurs acquis pour se préparer à aborder le texte et de comprendre pourquoi ce texte a été choisi.
- Faire une liste du vocabulaire associé au thème ou au sujet avant de lire ou de visionner un texte (p. ex., par sous-thèmes). Passer la liste en revue une fois le texte lu ou visionné; cocher les termes ou les expressions trouvés dans le texte, et ajouter de nouveaux éléments de vocabulaire. La liste peut ensuite être affichée en classe et servir de banque de vocabulaire sur le sujet.

(Suite...)

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à :
- contribuer à la discussion ou au remue-méninges ;
- lier leurs acquis à un nouveau sujet ;
- lire de façon indépendante pour obtenir plus d'informations ;

Les idées et l'information qu'ils donnent sont-elles pertinentes ?

Noter leurs réponses aux questions comme les suivantes :
- *Connais-tu déjà quelque chose au sujet de … (le sujet du texte) ?*
- *As-tu déjà eu une expérience semblable (à celle de l'histoire) ?*
- *Penses-tu que ce livre est fictif (imaginaire) ou non fictif (réel) ?*
- *As-tu déjà vu une image (lu un texte) comme celui-ci ?*

Performance
Utiliser un tableau SVA avec les élèves avant une séance de lecture partagée ou guidée. Après avoir présenté le sujet du texte, appuyé par des images ou des objets concrets, inviter les élèves à proposer des idées pour un tableau SVA collectif. Noter dans quelle mesure ils sont capables de faire des suggestions pertinentes pour les colonnes S et V. Suivant la lecture, leur demander d'identifier pour la colonne A ce qu'ils ont appris en lisant.

S ce que je sais	V ce que je veux savoir	A ce que j'ai appris

Autoévaluation
Demander aux élèves de réfléchir à comment ils ont utilisé leurs connaissances antérieures et leur expérience personnelle pour comprendre un texte (p. ex., une expérience vécue, un livre du même auteur qu'ils ont lu, etc.). Ils peuvent ensuite échanger avec un partenaire ou faire une entrée du journal avec illustrations et écrits.

Entretien
Dans le cadre d'un entretien individuel, poser des questions à l'élève sur l'usage qu'il fait des stratégies de prélecture comme le recours à ses acquis. Il est possible d'utiliser ou d'adapter un outil de l'Annexe C ou la grille 11b de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture*. Au besoin, planifier des minileçons ciblées pour aider l'élève à utiliser des stratégies.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C - I Principes et stratégies de lecture et de visionnement

Annexe C- II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe C - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en lecture

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, Fiches 1 et 2, Grille 11b

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.1.2 d'activer ses connaissances antérieures sur un sujet donné et d'expliquer son intention de lecture ou de visionnement (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Identification et l'explication de l'intention de lecture ou de visionnement

- Expliquer aux élèves qu'on lit pour un grand nombre de raisons : pour se distraire ou s'informer, pour répondre à une question, pour savoir quoi faire, pour faire des recherches. Cette raison et le genre de texte en question influent sur notre manière de lire. Selon le texte, l'intention de lecture peut être plus précise, par exemple lire une histoire pour en résumer l'intrigue ou lire un poème afin d'en visualiser les images. Discuter d'autres intentions de lecture et des manières différentes d'aborder une lecture.
- Dans diverses matières, explorer avec les élèves différentes intentions de lecture ou de visionnement qu'on peut avoir pour lire ou visionner un texte, et discuter de ces intentions. On peut, par exemple, vouloir s'informer, savoir comment exécuter une tâche, se distraire, trouver l'idée principale, etc. Selon le texte, l'intention peut être plus précise, par exemple, lire une nouvelle pour en résumer l'intrigue ou lire un poème afin d'en visualiser les images.
- Lors de diverses situations de lecture et de visionnement, faire identifier l'intention de lecture ou le but de l'activité. Avant la lecture, poser des questions afin d'aider les élèves à comprendre pourquoi ils lisent. Inviter les élèves à expliquer leur intention de lecture en petits groupes ou en dyades avant de le communiquer avec la classe. Après la lecture, faire un retour sur cette intention et discuter de son influence sur sa manière de lire.
- Inviter les élèves à lire un court texte pour diverses raisons :
  - pour se faire une idée générale du contenu ;
  - pour repérer centaines informations précises (p. ex., pour répondre à une question) ;
  - pour se distraire.

  Discuter de l'influence de leur intention de lecture sur leur manière de lire.
- Certaines tâches de lecture exigent une lecture précise ou soignée ; d'autres, un survol du texte. Amener les élèves à prendre conscience de l'importance de choisir la manière la plus appropriée à lire en fonction du contexte et de l'intention de lecture : trouver une information particulière, trouver un texte approprié à une certaine tâche, se divertir, répondre aux questions, etc.

- ***le survol*** : une lecture très rapide pour voir comment le texte est organisé et de quoi il parle ou pour situer une information précise clairement mentionnée
- ***l'écrémage*** : écrémer un texte, s'éclairer très rapidement sur le contenu du texte en regardant ce qui l'accompagne : titres, sous-titres, intertitres, encadrés, chapeaux, notes
- ***la lecture rapide*** : une lecture dans laquelle le lecteur parcourt le texte en vitesse, lisant quelques mots de plusieurs phrases, pour voir si un sujet précis est traité ou pour trouver une information
- ***la lecture modérée*** : une lecture à un rythme normal, pour se divertir, trouver une information précise ou prédire la suite
- ***la lecture lente / en détail*** : une lecture faite avec attention afin de retenir de l'information (mémoriser, étudier, faire un critique, effectuer une série d'étapes, résoudre un problème)
- ***la lecture sélective*** : une lecture modérée d'un passage ou d'une section de texte suite à un survol
- ***la lecture de l'introduction et de la conclusion*** : une lecture rapide pour obtenir une vue d'ensemble sur le sujet et sur les aspects traités.

(Giasson, 2003 ; Ministère de l'Éducation de Saskatchewan ; et autres)

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Au cours de diverses situations de lecture, utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à :
- expliquer leur intention de lecture ou de visionnement ;
- répondre aux questions comme les suivantes :
  Pourquoi lis-tu ce livre ? Quelle est ton intention de lecture ?

Performance
Lors de diverses situations de lecture, inviter les élèves à expliquer leur intention de lecture. Leur demander d'expliquer comment cette intention influe sur leur manière de lire et aide à orienter leur lecture.

Demander aux élèves de survoler un texte afin de situer une certaine section.

Entretien
Préciser une intention de lecture en particulier et demander à l'élève d'expliquer comment aborder la lecture du texte.

Inviter l'élève à expliquer comment décider quelle sorte de lecture conviendrait à une situation donnée.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Ressources suggérées

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Thomson Modulo)

Stratégies...stratégies...Pour une lecture efficace au primaire (Éditions CEC)

Émergence de l'écrit : Un programme complet de préparation à la lecture et à l'écriture (Chenelière)

Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire (Gaëtan Morin, distribué par Chenelière)

Les murs de mots (Chenelière)

Stratégies gagnantes en lecture (Chenelière)

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - XII Développement de la lecture et du visionnement

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.1.3 de faire des prédictions en fonction des éléments de texte et des activités de prélecture et de prévisionnement

Voir également le RAS 6.3.2

La quatrième de couverture les renseignements publicitaires tels qu'un résumé ou un sommaire, une courte biographie de l'auteur, une mention des prix gagnés, de l'information technique telle le numéro ISBN ou le code à barres.

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les activités de prédiction aident les élèves à construire le sens du texte. Elles permettent de reconnaître l'information importante, de faire appel aux connaissances acquises, de motiver les élèves, d'aider les lecteurs à se concentrer sur les stratégies qu'ils utilisent pour la lecture, de déterminer ou de préciser l'intention de lecture et de reconnaître divers niveaux de compréhension (*First Steps: Reading Resource Book*. Chapitre 2, Reading Comprehension).

Selon Giasson (2003), le cycle complet de prédiction comporte quatre phases : choisir des indices, prédire, lire, vérifier. L'enseignant planifie donc des activités qui exigent la formulation de prédictions et la vérification de celles-ci, et qui développent le vocabulaire et les structures nécessaires.

Utilisation des éléments de texte

- Lors de séances de lecture partagée ou guidée, modéliser comment faire un survol des éléments et des outils organisationnels du texte afin d'anticiper le sens du texte. Explorer les éléments différents dans différents textes et le genre d'informations données par chacun.

  - **Les outils organisationnels** : le titre, les sous-titres (intertitres), la table des matières, la couverture, le dos du livre (la quatrième de couverture), les données de publication, la dédicace, le glossaire, le lexique, l'index, le chapeau, les étiquettes, les paragraphes.
  - **Les supports visuels :** les illustrations, les dessins, les photos, les peintures, les images étiquetées, les diagrammes.
  - **Les caractéristiques de l'imprimé :** la police, la grandeur et le style des lettres, l'espacement entre les mots et les lignes, les alinéas, le caractère gras, l'italique, les puces, le soulignement.
  - **Les supports graphiques :** les diagrammes, les légendes, les encadrés, les cartes, les diagrammes, les tableaux, les graphiques, les phylactères (bulles de paroles), les lignes de temps.

- Aider les élèves à anticiper le genre ou le type de texte dont il s'agit d'après un survol des éléments du texte. Poser des questions pour amener les élèves à remarquer les caractéristiques des textes qu'ils lisent et visionnent :

  - *De quoi ce texte va-t-il nous parler ? Comment le sait-on ?*
  - *Qu'est-ce que le titre nous dit ou nous suggère ?*
  - *D'après les illustrations, quel est le problème ou la situation dans le texte?*
  - *À ton avis, comment va-t-on résoudre le problème ?*
  - *Quels renseignements sont fournis sur la couverture ? (le titre, une illustration, le nom de l'auteur, de l'illustrateur, de la collection) ?*
  - *Quels renseignements sont fournis sur la quatrième de couverture ?*
  - *Ce livre est-il récent ? L'information est-elle à jour ? Qu'indiquent les données de publication ? (la date, le lieu, la maison d'édition)*
  - *Selon les éléments du texte, ce texte est-il fictif ou non fictif ?*
  - *Qu'est-ce que la structure du texte nous dit sur le type de texte ?*
  - *Comment le livre est-il organisé : en paragraphes, en sections ou en chapitres?*
  - *Quelles sortes de soutiens graphiques et visuels y a-t-il dans le texte ? (des guillemets, des bulles de parole, des tableaux, des encadrés, des diagrammes, des photos ?*

(Suite…)

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Vérifier si les élèves se servent des référentiels visuels développés collectivement pour des stratégies de prélecture traitées et explorées en classe.

Regarde les éléments du texte avant de commencer à lire !

Observer les élèves et noter l'exactitude de leurs prédictions dans le cadre de séances de lecture partagée ou quand ils lisent en petits groupes ou seuls.

- *D'après toi, quel est le sujet de ce livre? Sur quoi est-ce que tu t'es basé ?*
- *Penses-tu que ce texte est réel (non fictif) ou imaginaire (fictif) ? Pourquoi ?*
- *D'après toi, de quel type de texte s'agit-il ? Comment le sais-tu ?*
- *À ton avis, qu'est-ce qui arrivera ensuite dans cette histoire ?*

Performance
Demander aux élèves d'analyser leurs stratégies de prélecture ou d'écrire un texte à leur sujet, en se servant d'un livre qu'ils ont choisi de lire.

Inviter les élèves à faire le compte rendu (oral ou écrit) de leur emploi de stratégies de prélecture pour un livre qu'ils ont choisi de lire. Proposer une liste de stratégies comme référence ou une grille d'autoévaluation (voir Annexe C).

Avant de lire un texte dans une séance de lecture partagée ou guidée, demander aux élèves de faire un survol des éléments du texte. Peuvent-ils utiliser les informations sur la couverture et la quatrième de couverture, les illustrations, la mise en page, les titres et les sous-titres et les intertitres pour anticiper le contenu ou le type de texte dont il s'agit ?

Autoévaluation ou évaluation par les pairs
Demander aux élèves de réfléchir aux points suivants, seuls ou en dyades :

Pour prédire avant ma lecture	*Jamais - Souvent - Toujours*
Je survole le texte entier.	
Je regarde la couverture du livre.	
Je regarde le dos du livre et je lis le sommaire.	
Je feuillette les images ou les illustrations et je pense au sens.	
Je regarde le titre des chapitres ou des sections.	
Je regarde les intertitres.	
J'essaie de déterminer le type de texte et sa structure.	
Je regarde les données de publication.	
Je regarde la table des matières le glossaire, le lexique ou l'index.	

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C - I Principes et stratégies de lecture et de visionnement

Annexe C- II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe C - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en lecture

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, Fiches 1 et 2, Grille 11b

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.1.3 de faire des prédictions en fonction des éléments de texte et des activités de prélecture et de prévisionnement (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

- Modéliser et faire pratiquer la stratégie de prélecture qui consiste de survoler un texte (les images et les éléments visuels et organisationnels) pour s'en faire une idée générale. *De quel genre de texte s'agit-il? Comment est-il organisé? Devons-nous le lire d'un bout à l'autre et dans l'ordre?*

Faire des prédictions avant et après la lecture

- Employer la technique de « réflexion à haute voix » en modélisant comment faire des prédictions lors de l'étape de prélecture. Il peut s'agir de discuter de la couverture ou du titre, de feuilleter les images, de parler du sujet, de lire le sommaire ou de feuilleter le texte et de le lire en diagonale. Utiliser diverses représentations graphiques pour noter les prédictions et vérifier ensuite si elles sont justes et pour consigner de nouvelles informations.
- Inviter les élèves à « lire les illustrations » d'un texte avant une séance de lecture. En lisant avec ou aux élèves, arrêter de temps en temps pour leur demander de faire des prédictions d'après les illustrations. Souligner aux élèves le lien entre les illustrations et le texte écrit.
- Faire la lecture partagée d'un texte. Faire des pauses régulièrement et inviter les élèves à faire les prédictions et à les justifier. Confirmer ou ajuster les prédictions en lisant.
- Intégrer des activités de prédiction dans toutes les matières et avec divers types de textes. En sciences ou sciences humaines, demander aux élèves de prédire la suite du contenu d'une leçon ; en mathématiques, leur demander de prédire la question du problème (Boyer, 1993).
- Avant de lire un texte, fournir à la classe des indices qui pourraient orienter leur lecture (mots clés, questions, grille d'analyse, schéma du texte) et encourager la prédiction du contenu.
- Présenter un tableau prédictions-confirmations aux élèves. Leur demander de survoler le texte et de faire part de leurs prédictions, qui seront notées dans le tableau. En lisant le texte, inciter les élèves à confirmer ou corriger leurs prédictions et à en formuler d'autres.

Mes prédictions avant la lecture	Je confirme ou corrige en lisant

- Encourager les élèves à chercher de façon indépendante des indices qui permettront de faire des prédictions sur le contenu, le type de texte, etc. avant de lire ou visionner des albums, des livrets, des vidéos et d'autres textes.
- Encourager les élèves à utiliser leurs connaissances sur le contexte de communication, l'intention de l'auteur et le public visé afin d'orienter leur lecture et de faire des prédictions. Répartir les élèves en dyades ou en petits groupes pour qu'ils discutent de ce qui, à leur avis, est le sujet du texte, le type de texte, l'intention de communication de l'auteur, les renseignements qui vont être présentés. Faire un partage des idées soulevées.

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à :
- faire des prédictions logiques d'après les caractéristiques du texte ;
- parcourir en vitesse ou survoler un texte pour faire des prédictions sur son contenu;
- prédire le contenu et le vocabulaire français en s'appuyant sur leurs connaissances; antérieures ;
- confirmer ou réviser leurs prédictions en vérifiant l'information contenue dans le texte.

Performance
Lors de la lecture collective d'un texte (lecture partagée ou lecture guidée), inviter les élèves à faire les prédictions avant de lire le texte en se basant sur leurs connaissances antérieures, le titre, les éléments organisationnels ou tout autre élément. Noter toutes les prédictions dans un tableau à deux colonnes ; pour la colonne deux, demander aux élèves de dire sur quoi ils se sont basés pour faire des prédictions. Au cours de la lecture, arrêter à plusieurs reprises et leur demander de confirmer ou d'ajuster leurs prédictions. Comme variante, inviter les élèves à compléter un guide d'anticipation, en notant leurs réponses à divers énoncés avant et après leur lecture du texte (consulter l'annexe C).

Intégrer des activités de prédiction dans toutes les matières et avec divers types de textes. En sciences ou sciences humaines, demander aux élèves de prédire le contenu d'une leçon en se basant sur leurs connaissances antérieures, le titre, les éléments organisationnels ou tout autre élément.

Avant la lecture, inviter les élèves à faire un survol du texte en lisant le titre, les sous-titres, le sommaire, le premier paragraphe et le dernier paragraphe, et en examinant les éléments visuels du texte (illustrations, tableaux, diagrammes, mise en page, caractéristiques de l'imprimé, etc.). Ensuite, leur demander de prédire le contenu du texte (ou poser des questions auxquelles le texte pourra répondre). Après la lecture, faire un retour sur les prédictions (ou les questions). Vérifier dans quelle mesure les élèves peuvent faire des prédictions (poser des questions) appropriées.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Ressources suggérées

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Thomson Modulo)

Stratégies...stratégies...Pour une lecture efficace au primaire (Éditions CEC)

Émergence de l'écrit : Un programme complet de préparation à la lecture et à l'écriture (Chenelière)

Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire (Gaëtan Morin, distribué par Chenelière)

Les murs de mots (Chenelière)

Stratégies gagnantes en lecture (Chenelière)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.1.4 de démontrer un comportement approprié dans diverses situations de lecture et de visionnement

Voir également le RAS 7.3.1

L'enseignement des stratégies est certes indispensable dans un programme de lecture, car il permet aux élèves de découvrir plus aisément ce qui se passe dans la tête du lecteur efficace et les amène à devenir plus actifs dans la recherche de sens. Cependant, il faut toujours garder présent à l'idée que les stratégies ne sont qu'un outil dans la poursuite des objectifs de lecture. Si on enseigne des stratégies aux élèves, c'est essentiellement pour qu'ils les utilisent dans leurs lectures personnelles: il faut donc en parallèle s'assurer que les élèves lisent régulièrement et développer chez tous le goût de lire. (Jocelyne Giasson, *Les stratégies de lecture,* http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Avant de lire un texte, le bon lecteur prépare sa lecture. Il active ses connaissances, il se pose des questions, il fait des prédictions et il établit une intention de lecture. Selon le texte, le contexte et l'intention de lecture, le lecteur choisit une manière de lire et sélectionne les comportements qui conviennent le mieux. Il fait de l'échantillonnage et fait des ajustements au niveau de la vitesse de lecture, la fluidité, le rythme et l'expression selon le niveau de difficulté du texte.

Il est très important de revoir et d'étudier avec les élèves les comportements de lecture et de visionnement appropriés, qui contribuent de façon positive à l'expérience de lecture. Étudier ces comportements et établir avec la classe des listes de « rappels » et de lignes directrices à utiliser pendant la lecture partagée, la lecture guidée, la lecture indépendante, la lecture silencieuse, la lecture avec un copain, la lecture à haute voix ou d'autres situations de lecture. Lors de situations de lecture collective, modéliser divers comportements de lecture. Discuter de leur importance.

- Faire un remue-méninges avec les élèves des comportements de lecture appropriés à divers contextes et les afficher au mur. Par exemple :

  Pour la lecture silencieuse (indépendante)
  - je choisis un livre à l'avance
  - je suis prêt(e) à commencer
  - je lis en silence
  - je porte attention à ma lecture

- Proposer diverses intentions de lecture et inviter les élèves à identifier la manière de lire et les comportements de lecture les plus appropriés.
- Si les élèves lisent avec les enfants plus jeunes de l'école, discuter de l'importance de lire avec beaucoup d'expression et à une vitesse modérée. Inviter les élèves à proposer d'autres comportements à conseiller, par exemple l'utilisation des illustrations, la paraphrase, le questionnement, la répétition.
- Discuter des comportements appropriés à divers situations et contextes de lecture : lecture silencieuse autonome ; lecture orale ; lecture partagée ; lecture avec un partenaire plus jeune, du même âge ou adulte ; lecture pour se divertir ; lecture pour se renseigner ; lecture pour savoir comment faire ; lecture pour trouver des réponses aux questions.
- Modéliser comment faire les ajustements en lisant au niveau de la vitesse, la fluidité, le rythme de lecture lorsqu'un texte est difficile par rapport aux connaissances et habilités du lecteur.
- Guider l'utilisation d'un dictionnaire personnel, un dictionnaire français ainsi qu'un dictionnaire en ligne au fil de l'année selon le besoin.

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à adopter des comportements appropriés pendant les activités de lecture et de visionnement. Vérifier dans quelle mesure l'élève est capable de :

- planifier sa lecture en prévoyant le matériel et les conditions appropriés et/ou nécessaires ;
- prêter une attention dirigée à la tâche de lecture dans diverses situations;
- prêter une attention sélective à la lecture selon l'intention et le contexte de lecture ;
- respecter les droits des autres en diverses situations de lecture ;
- choisir les comportements appropriés dans diverses situations de lecture;
- modifier ou ajuster ses comportements de lecture au besoin.
- écouter attentivement pendant une lecture à haute voix;
- trouver et à choisir des documents appropriés pour leur lecture;

Performance / Entretien
Inviter l'élève à identifier une situation de lecture où il serait approprié ou convenable de :

- prendre des notes ;
- souligner des mots en lisant ;
- lire rapidement ;
- lire lentement ;
- changer sa vitesse de lecture ;
- lire avec une expression exagérée ;
- lire à haute voix ;
- lire silencieusement ;
- consulter un dictionnaire.

Journal
Inviter les élèves à faire une réflexion sur leur façon de lire, p. ex. :

- Je change ma vitesse de lecture quand...
- Je lis rapidement quand...
- Je lis lentement quand...

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C - I Principes et stratégies de lecture et de visionnement

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources suggérées

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Thomson Modulo)

Stratégies...stratégies...Pour une lecture efficace au primaire (Éditions CEC)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.1.5 de démontrer une connaissance des concepts reliés à l'écrit

Voir également les RAS 6.1.2, 7.1.4

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les concepts reliés à l'écrit (ou la conscience de l'écrit), selon Marie Clay, ont rapport avec la connaissance des conventions et de la structure de textes écrits. Il s'agit, entre autres, d'apprendre des concepts entourant le livre et l'écrit. La plupart des élèves de 3e année ont une bonne connaissance des concepts reliés à l'écrit. Ces concepts supposent une connaissance du fonctionnement de l'écrit et de son aspect. Il s'agit, entre autres, de la directionnalité (on écrit et on lit de gauche à droite, de haut en bas et de la première à la dernière page), des espaces (utilisés pour séparer les mots entre eux), de la reconnaissance des mots et des lettres, du lien entre le langage parlé et le langage écrit, du rôle de la ponctuation, de l'aptitude à classer par ordre et à repérer des éléments, ainsi que de la recherche d'indices provenant de différentes sources.

- Dès le début de l'année, mettre en place des routines et des activités guidées et différenciées qui permettent de cibler divers concepts reliés à l'écrit et de consolider et faire pratiquer ces notions. Le technique *5 au quotidien* est utilisé dans de plus en plus de classes pour organiser les petits groupes indépendants et guidés.
- Planifier des minileçons pour répondre aux besoins de petits groupes d'élèves. (Voir Annexe C - I Concepts reliés à l'écrit) Cibler un élément ou deux à la fois, selon les besoins, de la liste suivante :
  - les différents sons associés aux lettres :
    les voyelles (*a, e, i, o, u, y*) ;
    les consonnes ;
    les digrammes les plus courants *(an, en, eu, in, oi, on, ou, un ch, gn, ph);*
    les lettres qui correspondent à plus d'un son : *c, g, s* ;
    la combinaison de sons dans les syllabes simples et plus complexes : CV (*ba, de, fi, lo, tu*) ; CCV (*pli, dra, cho*) ; CVC (*lac, tir, sap*) ; VC (*ab, ex, il*)
    les sons représentés par des graphies différentes (*o, ô, au, eau ; on, om ; in, im, ain, aim, ein, un, um)*
  - le rôle de la ponctuation et des accents (le point, la virgule, le point d'interrogation, les guillemets, la cédille, l'accent grave et l'accent aigu) ;
  - la reconnaissance globale d'un nombre croissant de mots courants comprenant des mots d'usage fréquent et l'écrit dans l'environnement ;
  - l'utilisation de la première lettre, de la forme ou de la longueur pour reconnaître ou décoder des mots d'usage fréquent et d'autres mots courants ;
  - l'utilisation des illustrations et des indices « en images » pour faciliter la compréhension (illustrations dans les livres, cartes-éclair, étiquettes) ;
  - l'emploi du contexte d'une phrase pour lire un mot ;
  - la recherche du petit mot dans le grand mot (gentillesse, nuageux) ;
  - l'aptitude à classer par ordre et à repérer des éléments ;
  - la recherche d'indices provenant de différentes sources.
- Prévoir chaque jour des activités qui favorisent la reconnaissance de mots et les correspondances graphophonémiques. Regrouper les élèves selon un besoin commun.

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Entretien
Observer les élèves et noter leur aptitude à intégrer les concepts liés aux textes imprimés au cours des activités de lecture et de visionnement. Au besoin, faire un entretien individuel avec eux pour cerner des problèmes précis à l'aide de la grille 16 de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture.* Planifier un suivi approprié en fonction des forces et des besoins des élèves.

Observer les élèves au cours de diverses activités de lecture et noter s'ils reconnaissent globalement un nombre croissant de mots, y compris les mots fréquents et divers mots courants.

Entretien / Liste de vérification
À plusieurs reprises durant l'année scolaire, entreprendre une évaluation diagnostique individuelle pour déterminer précisément les connaissances et les besoins de chaque élève. Utiliser les entretiens et les listes de vérification pour noter la compréhension de l'élève par rapport aux concepts reliés à l'écrit. Planifier des minileçons en petits groupes en fonction des besoins des élèves.

Performance
Lors de séances de lecture partagée ou guidée, poser des questions aux élèves afin de déterminer leurs connaissances des concepts reliés à l'écrit.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C - I Concepts reliés à l'écrit

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, Grilles 16, 18a et 18b, et fiches plastifiées

Ressources suggérées

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Thomson Modulo)

Stratégies...stratégies...Pour une lecture efficace au primaire (Éditions CEC)

Les clés du savoir (Guérin) : Cartes de sons, dictionnaire mural

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le RAS* - Sites Web sur le modèle de gestion *5 au quotidien »*

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.1.6 d'utiliser une combinaison d'entrées en lecture et de stratégies pour construire le sens d'un texte

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Plusieurs facteurs affectent la compréhension en lecture, dont les compétences en expression orale, la compréhension orale, le développement de la conscience phonologique, la connaissance du vocabulaire, la reconnaissance globale de mots fréquents, la vitesse de décodage, la fluidité de lecture, et la compréhension et l'emploi de stratégies de lecture. Le bon lecteur utilise simultanément diverses stratégies et se fie à trois sources d'information :

- information sémantique et pragmatique (sens) ;
- information syntaxique (structures de la langue) ;
- information visuelle (correspondances lettres-sons).

Langage oral et conscience phonologique

Le développement de la *communication orale*, les compétences en *conscience phonologique* et les compétences en *décodage* sont clés pour le développement de la lecture. Pour favoriser le développement de la littératie chez ses élèves, l'enseignant planifie des activités différentiées quotidiennes qui favorisent le développement de l'oral et de la conscience phonologique.

- Prévoir diverses activités interactives et discussions en petits groupes qui visent le développement de la langue parlée et offrent l'occasion d'apprendre aux élèves comment puiser dans leurs connaissances linguistiques antérieures afin de mieux comprendre ce qu'ils lisent.
- Les habiletés des élèves en lecture renforcent la conscience phonologique et vice-versa. Les élèves montrent une certaine consolidation de la conscience phonologique et de la conscience phonémique par :
  - la reconnaissance des sons initiaux, médians et finaux ;
  - la segmentation et la fusion des phonèmes ;
  - la manipulation de phonèmes (enlever, ajouter, remplacer un phonème) ;
  - l'application continue des habiletés de conscience phonologique à la lecture et à l'orthographe avancées (méthode synthétique) ;
  - l 'analyse des mots / l'analyse structurale (préfixes, suffixes) ;
  - la connaissance de l'association lettre-sons dans des séquences de lettres complexes, p. ex. : *on, om, in, im, en, em, an, am, un ; ou, eu, ai, ei, au, eau ; ui; ille, eil, eille, ail, aille*.

Entrées en lecture

Les quatre composantes interactives du langage ont une grande importance pour la communication orale et servent aussi d'*entrées en lecture*, c'est-à-dire d'indices ou de sources d'information pour la lecture.

- **La sémantique** (le contenu) : traite la signification des mots, la reconnaissance de liens entre des mots et aussi les informations transmises par les illustrations.
- **La pragmatique** (la fonction) : concerne l'utilisation du langage selon l'intention de communication, le destinataire et le contexte.
- **La syntaxe** (la forme) : concerne les règles de grammaire et la structure des phrases (l'utilisation correcte des mots et des structures).
- **La phonologie** (la structure sonore) : comprend tous les phonèmes de la langue et les règles de fonctionnement. Les connaissances au sujet des sons et la compétence à réfléchir aux sons contenus dans un mot (la conscience phonologique) facilitent la compréhension de l'écrit.

(Suite...)

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique
Observer les élèves au cours de diverses activités de lecture dans différentes situations et noter :
- leurs compétences dans la segmentation, la fusion, et la manipulation de phonèmes, de syllabes et de mots ;
- s'ils maîtrisent les correspondances entre les sons et les lettres dans le cas des voyelles, des consonnes et des diagrammes les plus courants ;
- leur aptitude à lire phonétiquement (décoder) des syllabes et des mots courants ;
- les méprises qu'ils font en lisant à haute voix, ainsi que la source de ces méprises :
  - leurs connaissances de correspondance sons- symboles (Portent-ils attention à tous les sons des mots – le son initial, médian et final ? Connaissent-ils des sons des voyelles et des digrammes et combinaisons de lettres (p. ex., *er, oi, br, fl*) ? ;
  - leurs habiletés de compréhension insuffisantes ;
  - un manque de fluidité (lecture de mots isolés plutôt que de phrases complètes).

Entretien / Analyse des méprises
Observer les élèves qui lisent à haute voix et noter les méprises. Analyser les erreurs et les méprises afin d'en déterminer la cause :
- correspondance son-symbole;
- manque de connaissance des sons des voyelles;
- manque de connaissance des séquences orthographiques qui reviennent souvent (p. ex., -er, -oi, -br, -fl);
- faibles habiletés de compréhension;
- manque de fluidité (l'élève lit un mot à la fois et non des phrases complètes).

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes
Annexe B - III Développement de la conscience phonologique

Annexe B - IV Questionnement

Annexe C - I Principes et stratégies de lecture et de visionnement

Annexe C - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en lecture et en visionnement

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, Grilles 11a, 11b, 15, 17a, 17b, 18a, 18b, 22 ; Questionnaires 12a, 12b ; Fiches 19a, 19b, 22b

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.1.6 d'utiliser une combinaison d'entrées en lecture et de stratégies pour construire le sens d'un texte (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

- Un bon lecteur utilise l'information graphophonémique pour décoder les mots. En décodant le texte, il se sert de l'information sémantique, pragmatique et syntaxique pour comprendre le texte. Aider les élèves à intérioriser les questions suivantes pour leur permettre d'utiliser efficacement les entrées en lecture :

ENTRÉES EN LECTURE	**Sémantique** (indices de *sens*) et **Pragmatique** (fonction : structure et intention)	*Est-ce que le mot lu est logique et sensé ?* *Est-ce que le mot lu a du sens dans ce contexte, selon les illustrations et selon mes connaissances ?*
	Syntactique (indices de *structures*)	*Est-ce que le mot lu sonne bien ou juste ?*
	Graphophonétique (indices *visuels*)	*Est-ce que le mot lu correspond aux lettres écrites ?*

- Encourager les élèves à prendre des risques, à essayer de lire de nouveaux mots et à continuer à lire et à s'autocorriger dans la mesure du possible. Modéliser la démarche en utilisant la réflexion à haute voix.
- Pratiquer l'emploi des entrées en lecture de façon explicite lors de séances de lecture guidée. Fournir aux élèves des textes qui rejoignent leurs intérêts et qui correspondent à leur *niveau instructif*. Leur poser des questions : *Que fais-tu quand tu rencontres un mot que tu ne sais pas ou une partie du texte que tu ne comprends pas ? Que fais-tu avant la lecture ? Que fais-tu au cours de la lecture ? Que fais-tu après la lecture ?*
- Dans le cadre de séances de lecture partagée et guidée, faire des exercices de closure (texte à trous) ou masquer des mots pour amener les élèves à utiliser leurs connaissances syntaxiques pour anticiper un mot dans une phrase ou dans un court texte. Proposer aussi des exercices portant sur l'ordre des mots dans les phrases du texte (p. ex., *chien/vers/court /la/maison/le/vite/à/petit*).
- Renforcer la notion qu'en lisant on cherche du sens. Encourager les élèves à se demander de quel type de texte il s'agit, pour quelle raison ils lisent, quel est le sujet ou le thème du texte et ce que les illustrations indiquent. Ils peuvent ensuite se demander si un mot est sensé, d'après leurs réponses à ces questions.
- Enseigner les relations entre les lettres et les sons (correspondances graphophoniques) dans le cadre d'activités de lecture et d'écriture partagées. Apprendre aux élèves à se demander en lisant « *Est-ce que le mot lu (le mot que je lis) correspond aux lettres ?* ». Utiliser les minileçons en petits groupes pour cibler certains éléments, selon les besoins.
- Prévoir diverses activités avec des familles de mots pour aider les élèves à utiliser des indices visuels. À partir de la graphie */eu/*, par exemple, les élèves peuvent créer (et lire) beaucoup d'autres petits mots, p. ex., *jeu, bleu, jeune, auteur, déjeuner* et découvrir d'autres graphies du même phonème : *peut, jeux, deux, heureux, œuf, vœux, meuh*.
- Inciter les élèves à examiner des phrases et de nommer les parties de mots qui sont semblables et à voir un petit mot (le radical) dans un grand mot :
  Jacques travaille au marché. C'est un très bon travailleur.
  table → tableau ; neige → déneiger ; grand → grand-père.

(Suite...)

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique

Observer les élèves et noter leurs réponses au cours de diverses activités :
- activités de closure orales (afin de déterminer s'ils comprennent les entrées syntaxiques et sémantiques) ;
- activités portant sur l'ordre des mots ;
- activités portant sur les familles de mots ;
- l'emploi de mots connus pour lire de nouveaux mots ;
- le repérage de petits mots dans les grands mots ;
- activités servant à développer l'établissement de correspondances graphophonémiques ;
- activités portant sur le mur de mots et la reconnaissance rapide de mots courants.

Surveiller les élèves quand ils lisent pour vérifier qu'ils comprennent. Utiliser l'observation et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à :
- faire un rappel oral du texte ;
- démontrer leur compréhension par divers modes de représentation, p. ex., dessins, dramatisation, journal de bord ;
- effectuer une tâche expliquée à l'écrit, sans indices visuels.

Prévoir des observations informelles, des observations individualisées en lecture et des évaluations diagnostiques. Noter les comportements de lecture de chaque élève afin de planifier les interventions appropriées :
- L'élève utilise-t-il les diverses entrées en lecture ?
- Prend-il le risque de lire des mots inconnus ?
- Essaie-t-il de s'autocorriger ?
- Quand il rencontre un mot inconnu, que fait-il ? Continue-t-il à lire? Relit-il ? Divise-t-il les mots en parties ? Trouve-t-il les petits mots dans les grands ?

Noter dans quelle mesure chaque élève utilise de différentes entrées en lecture. Existe-t-il des entrées en lecture auxquelles l'élève se fie trop? Faire l'analyse de ses méprises afin de déterminer quelles entrées (ou indices) l'élève a utilisées et lesquelles n'ont pas été utilisées. Noter les types d'erreurs en utilisant un code simple tel que *s, st, v* :
- « s » pour indiquer une erreur ou un indice lié au sens ;
- « st » pour indiquer une erreur ou un indice lié à la structure ;
- « v » pour indiquer une erreur ou un indice lié au visuel.

Si les méprises se rapportent toujours à l'information visuelle, l'élève se fie probablement trop aux indices visuels. Planifier un suivi pertinent selon les besoins.

Ressources / Notes

Ressources suggérées

Mur de mots, affiches aide-mémoire et divers écrits dans le milieu

Littératie en 1re et 2e année Répertoire de ressources pédagogiques (Thomson Modulo)

Conscience phonologique (Chenelière)

Les difficultés en lecture et en écriture (Chenelière)

Émergence de l'écrit: Un programme complet de préparation à la lecture et à l'écriture (Chenelière)

L'enseignement explicite de la compréhension en lecture (Chenelière)

Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel (Chenelière)

Entraînement phonologique, niveaux Préscolaire et Primaire (Chenelière)

Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie (Chenelière)

Le manuel phonique (Jolly Learning)

Une phrase à la fois (Chenelière)

Liens de ressources
http://www.k12pl.nl.ca/curr/.....

- *Liens selon le volet* - XI Développement de la conscience phonologiques

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.1.6 d'utiliser une combinaison d'entrées en lecture et de stratégies pour construire le sens d'un texte (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

- Demander aux élèves de porter attention à divers éléments de syntaxe et de sémantique, notamment le temps des verbes, la structure des phrases, les pronoms et le sens des mots. Proposer diverses activités interactives et coopératives, différentiées selon les besoins des élèves :
  - Mettre les phrases en ordre pour reconstituer une histoire.
  - Écrire un court texte dans lequel il manque toute ponctuation. Demander aux élèves de lire le texte à haute voix et de suggérer la ponctuation à insérer pour que les mots et les phrases aient du sens.
  - Souligner dans des textes lus certaines expressions et les afficher avec une illustration (p. ex. *rouge comme une tomate, la neige folle*).
  - Demander aux élèves de choisir un titre pour une histoire ou de créer un schéma de récit montrant l'enchaînement des événements d'un texte.

Stratégies de lecture

À partir de ses connaissances des besoins des élèves, l'enseignant prend des décisions quant aux stratégies à cibler avec le groupe-classe, avec de petits groupes et avec des individus. Il profite de chaque occasion qui se présente pour parler de l'emploi de stratégies, pour les modéliser et pour faire pratiquer les élèves.

- Développer avec les élèves une liste ouverte de stratégies de lecture. Ajouter de nouvelles stratégies au fur et à mesure qu'elles sont discutées et explorées. Parmi les stratégies à cibler à ce niveau, on retrouve les suivantes:

  - ***la prédiction et la confirmation* :** confirmer ou modifier les prédictions de départ et faire d'autres prédictions à partir de divers indices (RAS 7.1.3)
  - ***stratégies de décodage et de reconnaissance de mots*** (RAS 3.3.1)
  - ***le questionnement :*** se poser des questions en cours de lecture (RAS 7.1.7)
  - ***la visualisation :*** visualiser le texte ou s'en faire une image mentale (RAS 6.1.1)
  - ***l'inférence :*** faire des inférences en lisant « entre des lignes » (RAS 6.1.6)
  - ***la vérification de compréhension :*** en lisant, se demander si on saisit le sens (RAS 7.1.4)
  - ***l'autocorrection :*** se dépanner quand on ne comprend pas (p. ex., relire, ralentir, lire plus loin, relire à haute voix, sauter un passage, demander de l'aide)
  - ***l'activation des connaissances antérieures et la création de liens :*** faire des rapprochements personnels avec le texte et établir des liens texte-lecteur, texte-texte, texte-monde (RAS 6.2.1, 6.2.2, 7.1.2)
  - ***le repérage des points importants :*** identifier les points clés en utilisant, p. ex., une représentation graphique ou en faisant des dessins pour s'aider (RAS 6.1.1)

- Consulter les fiches complétées d'observations individualisées en lecture pour identifier les stratégies utilisées ou non par les élèves. En enseignant des stratégies de lecture, regrouper les élèves selon leurs forces et besoins.
- Encourager les élèves à utiliser les illustrations pour déduire le sens.
- Encourager les élèves à se faire des images mentales en lisant. Souligner le fait qu'une image mentale peut comprendre plusieurs sens. Lire un extrait de texte et demander aux élèves de se mettre dans la situation décrite et d'illustrer ce qu'ils voient, entendent, sentent, ressentent.

(Suite...)

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer l'élève dans diverses situations de lecture (lecture partagée, lecture guidée, lecture indépendante) afin de vérifier dans quelle mesure l'élève semble pouvoir utiliser diverses stratégies de lecture avant, pendant ou après ses lectures. Noter les observations dans une grille telle que grille 15 de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture*. Planifier des minileçons ou un autre suivi approprié en fonction de ces observations.

Performance
Inviter les élèves à identifier des stratégies et des comportements qui seraient appropriés dans une situation de lecture donnée.

Proposer aux élèves une stratégie de lecture et leur demander de suggérer une situation où cette stratégie serait pertinente.

Entretien
Discuter avec l'élève les stratégies qu'il utilise en lisant un texte. Au besoin, aider l'élève à identifier d'autres stratégies qui pourraient l'aider et à se faire un plan d'action.

Autoévaluation
Inviter l'élève à réfléchir sur ses stratégies de lecture. Après avoir rempli la feuille d'autoévaluation, il peut identifier une stratégie qu'il utilise peu ou pas du tout et il se donne la tâche de la pratiquer de façon consciente. Plus tard, l'élève note ses succès et ses défis face à l'utilisation de cette stratégie.

J'utilise des stratégies de lecture !	√
Je choisis un texte approprié selon mes besoins.	
Je fais des prédictions avant de lire et en lisant : - Je regarde la couverture. - Je regarde les illustrations et les éléments visuels. - Je regarde les éléments organisationnels. - Je lis le dos du livre (la quatrième de couverture).	
Je confirme mes prédictions en lisant.	
Je fais des liens avec mes connaissances.	
Je fais des liens avec mes expériences.	
Je crée des images dans ma tête.	
Je me pose des questions en lisant des mots : - Est-ce que le mot lu a du sens dans ce contexte (d'après la structure et l'intention du texte) ? - Est-ce que le mot lu sonne bien ? - Est-ce que le mot lu correspond aux lettres écrites ?	
Je me demande si je comprends ce que je lis.	
Je saute un mot que je ne comprends pas et je reviens.	
Si je ne comprends pas, je relis.	
J'essaie de dire ce que je lis dans mes propres mots.	

Ressources / Notes

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.1.6 d'utiliser une combinaison d'entrées en lecture et de stratégies pour construire le sens d'un texte (suite)

Voir également le RAS 7.3.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

- En lisant, le lecteur doit être capable d'évaluer sa compréhension et de détecter s'il comprend ou pas ce qu'il lit. Il est donc important que les élèves apprennent à reconnaître une perte de compréhension en lisant. En situation de lecture partagée, simuler des bris de compréhension et démontrer explicitement comment utiliser des stratégies (p. ex., relire pour confirmer ou éclaircir le sens) pour soutenir sa lecture.
- Apprendre aux élèves de se poser des questions au cours de leur lecture afin de vérifier leur compréhension : *De qui ou de quoi parle l'auteur ? Est-ce que je comprends les idées ?* Quelle est l'idée principale ici ? Un manque de compréhension indique le besoin d'utiliser d'autres stratégies de lecture.
- Encourager l'utilisation fréquente d'autres stratégies, par exemple :

Stratégies pour construire le sens d'un texte

- adapter le rythme, la vitesse et l'intonation ;
- utiliser la ponctuation pour aider la compréhension, fluidité et expression ;
- comprendre la relation entre les pronoms personnels et l'antécédent qu'ils remplacent : *Les oiseaux migrent au sud. Ils partent en automne* ;
- utiliser des déterminants pour aider à la compréhension : *les amis* (pluriel);
- comprendre l'utilisation des connecteurs dans une phrase, p. ex., *Il a fini sa lecture puis il a mangé. Elle a mangé après avoir fini sa lecture.* ;
- se servir de sa connaissance des familles de mots, des préfixes, etc., pour déduire le sens d'un nouveau mot, p. ex., *neige / neigeux / déneiger* ou *malheur / malheureuse / malheursement* ;
- diviser un mot en syllabes pour s'aider à le lire ;
- regrouper les mots en groupes signifiants (syntagmes) : *Il était une fois / une petite fille / qui s'appelait Caroline* ;
- faire des prédictions au cours de la lecture pour aider à la compréhension;
- sauter un mot et continuer à lire sans perte de sens : *Michaël est assis sur les (genoux) de sa maman, en avant, en arrière, en avant, en arrière* ;
- trouver des mots comportant le même préfixe (p. ex., *refaire, retourner)*, le même suffixe (p. ex., *acteur, joueur)* ou la même terminaison (p. ex., *un bras, un bas, un tas, des tubas).*

Stratégies métacognitives

Les élèves utilisent des stratégies métacognitives lorsqu'ils réfléchissent à leur processus de lecture, essaient de comprendre les conditions qui favorisent la lecture dans la présente situation, et ensuite évaluent dans quelle mesure ils ont réussi la tâche de lecture. Pour des détails, voir le RAS 7.3.1.

- Modéliser les comportements appropriés pour diverses situations de lecture et de visionnement et les discuter explicitement. Apprendre aux élèves à :
  - prêter une attention dirigée : décider d'éviter des distractions ;
  - prêter une attention sélective : décider d'avance de rechercher ou de remarquer certains détails (p. ex., *Je veux savoir ce que mangent les ours.*) ;
  - planifier leur lecture : prévoir les éléments, matériels, conditions nécessaires à la tâche (p. ex., *Je ne joue pas. Je regarde les images et les écrits.*) (d'après le Ministère de l'Éducation du Québec, 2006) ;
  - comprendre qu'un bon lecteur utilise une diversité de stratégies de façon simultanée et ils doivent apprendre à réfléchir aux défis de la situation de lecture et à choisir les stratégies les plus pertinentes.

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation	Ressources / Notes
Performance Demander aux élèves de lire un texte à leur niveau instructif et de faire un rappel oral en dyade. Demander aux élèves de recréer une histoire lue en remettant en ordre les phrases de celle-ci. ***Entretien*** Lors d'un entretien individuel avec l'élève, lui poser les questions suivantes : - Que fais-tu quand tu vois un mot que tu ne connais pas ? - Que fais-tu quand tu ne comprends pas ? - Que fais-tu quand la phrase n'a pas de sens ? Après la lecture partagée, poser des questions à l'élève afin qu'il décrive les stratégies de lecture employées. Utiliser ou consulter les questionnaires 12a et 12b de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture*. Suivant la discussion, planifier un suivi approprié. Inviter l'élève à se fixer un but et à choisir une stratégie à cibler. ***Autoévaluation*** Demander aux élèves de faire une autoévaluation de leurs stratégies de lecture. Proposer, par exemple, la grille d'observation 11a de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture.* ***Autoévaluation / Évaluation par les pairs*** Demander aux élèves de faire une autoévaluation, en se posant de questions au sujet de leurs stratégies de lecture. Leur proposer des questions telles que les suivantes comme guide : - *Est-ce que j'ai compris ce que j'ai lu ?* - *Qu'est-ce que j'ai fait si j'avais de la difficulté à lire ou à comprendre un mot?* - *Est-ce que j'ai sauté des mots ?* - *Est-ce que je me suis corrigé si le mot n'avait pas de sens ?* - *Est-ce que j'ai relu des mots ou des phrases au besoin ?* Quand les élèves sont familiers avec le processus, leur demander de travailler en dyades pour la lecture et de poser des questions, à tour de rôle, sur l'emploi de stratégies par leur partenaire.	

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.1.7 de se poser des questions sur des textes avant, pendant at après sa lecture et son visionnement

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Le questionnement est une stratégie efficace pour amener le lecteur à penser et à réfléchir avant, pendant et après la lecture. L'enseignant modélise comment se poser des questions pour clarifier certaines choses et appuyer sa compréhension. Il utilise la matrice de questions pour encourager plusieurs niveaux de questions. Voir Annexe C.

- **Avant** la lecture, poser des questions peut aider à établir des liens entre le texte et ses expériences et connaissances personnelles. Modéliser et faire pratiquer diverses questions lors de séances de lecture partagée :

  - *Quel est le titre ? Qu'est-ce que le titre nous dit ou suggère ?*
  - *Comment le livre est-il organisé : en paragraphes, en sections, ou en chapitres ?*
  - *Quelles informations sont fournies sur les couvertures ?*
  - *Y a-t-il des photos, des tableaux, des encadrés, des diagrammes ?*
  - *Comment les caractéristiques de l'imprimé influent-ils sur la lecture du texte ?*

- **Pendant** la lecture, prendre l'habitude de poser des questions au fur et à mesure que la lecture continue ; montrer que parfois il est possible de répondre à ses propres questions en lisant plus loin. Au cours de la lecture, inviter les élèves à poser des questions à un partenaire. et les encourager à développer l'habitude de se poser des questions de compréhension comme les suivantes :

  - *Est-ce que j'ai compris ce que je viens de lire ?*
  - *Y a-t-il quelque chose que je n'ai pas compris ?*
  - *Quelle est l'idée principale de cette section (paragraphe ou chapitre) ?*
  - *Qui est l'auteur ? Quel est son point de vue ?*
  - *Suis-je d'accord avec le point de vue exprimé ? Pourquoi ?*

- **Pendant** la lecture, les questions permettent de savoir si on comprend un texte ou pas. Apprendre aux élèves de se poser diverses questions :

  - *De qui ou de quoi parle l'auteur ?*
  - *Est-ce que je comprends les idées de cette phrase (ou section)?*
  - *Puis-je expliquer ce que je viens de lire ?*
  - *Ai-je une image mentale de ce que j'ai lu ?*

- **Après** la lecture, les questions permettent de réfléchir au texte, de vérifier sa compréhension et de faire part de sa réaction au texte. Présenter et faire pratiquer diverses sortes de questions, depuis les questions sur des faits et les simples rappels jusqu'aux questions ouvertes permettant la synthèse et l'évaluation. Consulter et discuter avec les élèves la Matrice de questions (Annexe B), un outil qui propose des questions ordonnées par niveau.
- **Après** la lecture d'un texte dans le cadre d'une séance de lecture partagée ou guidée, inviter chaque élève à poser des questions à un partenaire. Modifier l'activité en invitant chaque élève à piger une carte qui porte un mot pour guider ses questions : *qui, que, quel, quand, où, comment, pourquoi*, etc.
- **Après** la lecture, encourager les élèves à se poser des questions par rapport à leur réaction au texte : *Qu'est-ce que j'ai appris ? Suis-je d'accord avec l'auteur ? Est-ce que j'ai d'autres questions ?*

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation

Observer les élèves lors de diverses situations de lecture et noter:

- leur aptitude à poser une variété de questions avant, pendant et après la lecture, en utilisant des mots et des structures présentés en classe ;
- leur aptitude à puiser dans leur expérience personnelle quand ils posent des questions ;
- leur niveau de participation quand ils doivent poser des questions dans diverses situations et dans divers regroupements: en dyade, en petit groupe, en grand groupe.

Performance

Proposer des débuts de questions (p. ex., *qui, est-ce que, quel, quand, pourquoi, où, comment, aimes-tu*) et inviter les élèves à les utiliser en préparant des questions pour un texte à poser à un partenaire ou à un groupe. Planifier un suivi approprié.

Lors de diverses situations de lecture, inviter les élèves à proposer des questions sur un texte :

- **avant** la lecture : à partir d'un survol du texte, de sa couverture, de ses éléments visuels et organisationnels
- **pendant** la lecture : les choses qui ne sont pas comprises, les questions sur ce qui se passera
- **après** la lecture : les questions auxquelles les réponses n'ont pas été données dans le texte, les questions sur sa réaction au texte

Regrouper les élèves en dyades ou en petits groupes pour discuter de leurs questions.

Vérifier dans quelle mesure l'élève est capable de poser une variété de types de questions avant, pendant et après la lecture :

Matrice de questions						
	Événement	Situation	Choix	Personnage	Raison	Moyens
Présent	*Quel(le) est*	*Où /Quand est-ce*	*Lequel est-ce*	*Qui est-ce*	*Pourquoi est-ce*	*Comment est-ce*
Passé	*Quel(le) était*	*Où /Quand était*	*Lequel était*	*Qui était*	*Pourquoi était*	*Comment était*
Possibilité	*Quel(le) pourra*	*Où /Quand pourra*	*Lequel pourra*	*Qui pourra*	*Pourquoi pourra*	*Comment pourra*
Probabilité	*Quel(le) pourrait*	*Où /Quand pourrait*	*Lequel pourrait*	*Qui pourrait*	*Pourquoi pourrait*	*Comment pourrait*
Prédiction	*Quel(le) sera*	*Où /Quand sera*	*Lequel sera*	*Qui sera*	*Pourquoi sera*	*Comment sera*
Imagination	*Quel(le) serait*	*Où /Quand serait*	*Lequel serait*	*Qui serait*	*Pourquoi serait*	*Comment serait*

D'après *Cooperative Learning and Critical Thinking: the Question Matrix*, C. Weiderhold, Kagan Cooperataive Learning, 1991.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - IV Questionnement

Annexe B - VIII Outils d'évaluation et d'autoévaluation en écoute et expression orale

Annexe C - I Principes et stratégies de lecture et de visionnment (Questionnement pendant les trois temps de la démarche pédagogique)

Annexe F - Structures d'apprentissages coopératives

Ressources suggérées

Apprenti lecteur (Chenelière)

Chercher, analyser, évaluer (Chenelière)

Des questions pour apprendre : Enseigner aux élèves à se poser des questions et à utiliser adéquatement les réponses (Chenelière)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.2.1 d'utiliser seul une variété de représentations graphiques pour organiser des informations et des idées présentées dans un texte écrit ou visuel

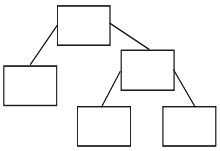
Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Avant la fin de la 3e année, les élèves devraient être capables d'utiliser de façon indépendante des représentations graphiques comme les diagrammes de Venn, les tableaux en T, les réseaux et les chaînes dans diverses matières scolaires.

Les représentations graphiques sont utiles pour :
- le commentaire critique des textes (diagramme de Venn, cercles concentriques)
- organiser l'information contenue dans des textes (la matrice, l'étoile, la chaîne).

Une représentation graphique est un outil visuel qui illustre les liens entre les idées et les éléments d'information. Ainsi, un texte procédural peut être vu sous l'angle de la chaîne, tandis qu'un texte informatif sera mieux représenté à l'aide d'une matrice. L'enseignant modélise régulièrement comment utiliser des représentations graphiques pour que les élèves apprennent à analyser et à organiser de façon efficace l'information des textes. (Voir Annexe B.)

- Après avoir lu un texte, décider avec la classe du genre de représentation graphique le plus utile pour organiser l'information (p. ex., pour comparer et opposer des personnages, établir la séquence des événements, explorer les aspects d'un sujet. Remplir collectivement la représentation graphique choisie.



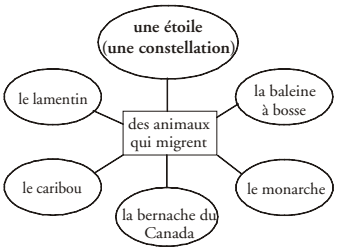
L'arbre / la pyramide

Sujet		
Sous-thème	Sous-thème	Sous-thème

Tableau de sous-titres

La chaîne

- Présenter régulièrement une représentation graphique nouvelle ou moins utilisée. Encourager les élèves à discuter (en dyades ou en petits groupes) des caractéristiques de chaque représentation graphique et à comparer les diverses façons de structurer ou de consigner l'information.



- Lors de séances de lecture partagée ou à voix haute, utiliser des représentations graphiques afin que les élèves prennent de plus en plus conscience de la manière dont les informations peuvent être organisées. Utiliser un schéma de récit, un tableau en colonnes ou un autre outil pour identifier les éléments clés, pour montrer la séquence d'événements, ou pour consigner l'information destinée à un projet de recherche.
- Faire des liens avec d'autres situations où les représentations graphiques peuvent être utiles : pour organiser ses idées pour « les nouvelles », pour une présentation orale ou pour une activité de préécriture.

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

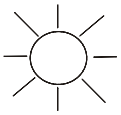
Observation / Liste de vérification
Utiliser observation, les listes de vérification et les fiches anecdotiques et noter l'aptitude des élèves à utiliser différentes représentations graphiques. Présentent-ils l'information de façon logique et ordonnée? Voici un exemple de liste de vérification :

L'élève :	Commentaires
- démontre une compréhension de l'utilisation de diverses représentations graphiques.	
- organise l'information de façon logique.	
- note toutes les informations pertinentes.	
- démontre une compréhension des points clés du texte.	
- présente l'information clairement.	

Performance
Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire ou à un petit groupe l'utilisation qu'ils ont faite d'une représentation graphique pour un certain texte. Ont-ils fait une utilisation efficace des représentations graphiques?

Qui?	Quoi?	Où?	Quand?	Pourquoi?	Sentiments?

un tableau d'information



une étoile / une constellation

Le début	→	Ensuite (le milieu)	→	La fin

un cadre narratif

Demander aux élèves d'utiliser seul et en dyades diverses représentations graphiques connues, comme la chaîne ou le tableau d'information, pour représenter certains éléments d'un texte ou pour préparer des présentations simples sur le texte. Leur demander, par exemple, d'utiliser une combinaison de dessins et d'écrits pour expliquer les étapes principales dans le cycle de vie d'une grenouille. Vérifier s'ils ont inclus tous les éléments importants et s'ils font une bonne utilisation des représentations graphiques.

Entretien
Demander aux élèves de choisir un plan, ou une représentation graphique, qu'ils ont utilisé pour organiser l'information d'un texte. Leur demander d'analyser l'utilité de la représentation graphique et s'il s'agissait de la meilleure façon d'organiser l'information donnée.

Demander aux élèves de choisir et d'utiliser une représentation graphique pour une tâche donnée. Dans le cadre d'un entretien, leur poser des questions sur leur choix et la façon dont ils ont interprété et organisé l'information dans la représentation graphique. Adapter les grilles 23a, 23b et 23c de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture* à cette fin.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - VII Représentations graphiques

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Ressources autorisées

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, Représentations graphiques et fiches 23a, 23b, 23c

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le RAS -* Représentations graphiques en ligne

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.3.1 d'identifier ses propres stratégies de lecture et de visionnement

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

La métacognition est la capacité d'un élève de suivre son propre apprentissage en gérant son utilisation de stratégies et en étant conscient de cette utilisation. Les élèves devraient éventuellement être capables de surveiller leur propre lecture et de s'auto-corriger si quelque chose n'a pas de sens, avec ou sans l'aide d'une liste ouverte de stratégies de lecture affichée dans la classe.

- Montrer aux élèves comment se poser des questions en lisant quand ils tombent sur un mot qu'ils ne connaissent pas :
  - *Est-ce que le mot lu a du sens dans ce contexte, selon les illustrations et mes connaissances du texte et du sujet ?* (entrées sémantique /pragmatique)
  - *Est-ce que le mot lu sonne bien ou juste ?* (entrée syntaxique)
  - *Est-ce que le mot lu correspond aux lettres écrites ?* (entrée graphophonique)
- Lors de la lecture avec toute la classe ou avec les petits groupes, poser des questions pour amener les élèves à identifier une stratégie utilisée ou une stratégie appropriée à la situation. Voici des stratégies de lecture à traiter :

  - *la prédiction et la confirmation ;*
  - *stratégies de décodage et de reconnaissance de mots ;*
  - *l'utilisation des trois entrées en lecture ;*
  - *le questionnement, la visualisation et l'inférence ;*
  - *la vérification de compréhension et l'autocorrection ;*
  - *l'activation des connaissances antérieures et la création de liens ;*
  - *le repérage des points importants ;*
  - *la réflexion et la pensée critique.*

- Utiliser la technique de réflexion à haute voix pour présenter le vocabulaire et les structures linguistiques pertinentes. Réserver du temps à la réflexion et à la discussion de groupe.
- Suite à une séance de lecture, inviter les élèves à identifier et à partager (avec un partenaire, un petit groupe ou le groupe-classe) les stratégies qu'ils ont utilisées en lisant.
- Encourager l'emploi de la liste de stratégies de lecture et de visionnement affichées dans la classe comme outil de soutien. Numéroter les stratégies pour une référence facile.
- Donner aux élèves des signets vierges à utiliser pendant la lecture silencieuse pour noter les mots ou les parties qui étaient difficiles, ainsi que le numéro de la stratégie qu'ils ont essayée ou utilisée. Prévoir une discussion et une rétroaction sur l'emploi et l'efficacité de ces stratégies.
- Inviter les élèves à réfléchir à ces questions et à partager leurs idées :

  Pourquoi est-ce qu'on lit ?
  Comment sais-tu qu'une personne lit bien ?
  Que fais-tu quand tu vois un mot que tu ne connais pas ?
  Que fais-tu si tu ne saisis pas le sens de ce que tu lis ?
  Est-ce qu'il faut relire plusieurs fois de temps en temps ? Pourquoi ?
  Que fais-tu pour t'aider à te rappeler ce que tu lis ?
  Que fais-tu avant la lecture ?
  Que fais-tu pendant la lecture ?
  Que fais-tu après la lecture ?

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique
Observer les élèves lors de diverses situations de lecture, en classe, en groupe, en dyade et individuellement, et noter leur aptitude à utiliser les stratégies qu'ils ont apprises et à identifier les stratégies utilisées.

Performance
Suite à la lecture d'un texte, poser des questions pour encourager les élèves à identifier les stratégies qu'ils ont utilisées. À mesure qu'ils deviennent plus à l'aise, leur demander de partager avec un partenaire leurs stratégies de lecture et de visionnement. Noter s'ils se réfèrent à la liste de stratégies affichées dans la classe et s'ils peuvent identifier des stratégies utilisées.

Entretien
Discuter avec l'élève les stratégies qu'il utilise en lisant un texte. Au besoin, aider l'élève à identifier ses stratégies personnelles en consultant la liste de stratégies affichées dans la classe.

Lors d'une observation individualisée en lecture, discuter de l'utilisation de stratégies de lecteur de l'élève. Consulter un questionnaire ou une grille telle que les outils 11a, 11b, 12a et 12b de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture*. Noter les réponses de l'élève à des questions comme :

- *Que fais-tu quand tu tombes sur un mot que tu ne comprends pas ?*
- *Comment as-tu fait pour lire ce mot ici ?*
- *Que fait ton enseignant(e) quand il(elle) ne sait pas un mot ?*

Suivant la discussion, planifier un suivi approprié. Inviter l'élève à se fixer un but et à choisir une stratégie à cibler.

Autoevaluation
Demander aux élèves de réfléchir à leurs stratégies de lecture. Ce questionnaire peut être rempli seul, en dyade ou en petits groupes. Voir les grilles 11a et 11b de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture*.

Mes stratégies de lecture	Parfois-Souvent-Toujours
Je choisis ce que je lis en fonction de mon intention de lecture.	
Je fais un survol des éléments du texte avant de lire et je fais des prédictions sur le contenu. - Je regarde la couverture. - Je regarde les illustrations et les éléments visuels. - Je regarde les éléments organisationnels. - Je lis le dos du livre.	
Je confirme mes prédictions en lisant.	
Je fais des liens avec mes connaissances.	
Je crée des images dans ma tête.	
Je me pose des questions en lisant des mots : - Est-ce que cela a l'air correct ? - Est-ce que cela sonne bien ? - Est-ce cela a du sens d'après la structure et l'intention ? - Est-ce que le mot lu correspond aux lettres écrites ?	
Je saute un mot que je ne comprends pas et je reviens.	
Si je ne comprends pas, je relis.	
J'essaie de résumer le texte dans mes mots.	
Mes autres stratégies :	

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - II Vocabulaie et structures de base

Annexe C - I Principes et stratégies de lecture et de visionnement

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Annexe C - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en lecture

Ressources autorisées

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, Grilles 11a, 11b, Questionnaires 12a, 12b

Ressources suggérées

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Thomson Modulo)

Stratégies gagnantes en lecture (Chenelière)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la compréhension de textes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.4.1 d'utiliser diverses ressources dans son environnement, y inclus la technologie, pour appuyer sa lecture et son visionnement

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les élèves de 3e année doivent apprendre à utiliser diverses ressources pour soutenir leur lecture et visionnement. Leur donner l'occasion de se familiariser avec une vaste gamme de ressources imprimées, visuelles, médiatiques et techniques pour trouver de l'information, pour favoriser leur compréhension et pour apprendre.

- Modéliser comment accéder à une variété de ressources lors des activités collectives (en petit groupe ou en groupe-classe) qui servent à familiariser les élèves avec les ressources de la classe et à leur permettre d'apprendre à s'en servir. Planifier des jeux et des activités qui comportent l'emploi de ressources telles que les suivantes :
  - livres et livrets illustrés
  - listes de mots thématiques
  - listes de mots illustrées
  - cartes de voeux
  - annonces
  - peintures et tableaux
  - sites Web
  - cartes géographiques
  - paroles de chansons
  - mur de mots
  - mur thématique
  - calendriers
  - textes imprimés
  - étiquettes
  - diagrammes et graphiques
  - journaux
  - panneaux publicitaires
  - menus
  - outils de référence
  - catalogues
  - circulaires
  - enregistrements
  - illustrations et affiches
  - panneaux d'affichage
  - textes rédigés collectivement
  - éléments visuels de textes
  - tableaux et affiches
  - textes visuels
  - procédures et directifs
  - magazines et revues pour jeunes
  - dictionnaires visuels
  - dictionnaires (imprimés /en ligne)
  - dictionnaires de synonymes
  - lexiques thématiques
  - dépliants (brochures)
  - atlas et mappemonde
  - marches à suivre /modes d'emploi
  - guides (touristiques, télévision)
  - encyclopédie (imprimée/électronique)
  - logiciels (traitement de texte/desin)
  - divers CD, DVD, cassettes etc.
  - annuaires téléphoniques
  - bandes dessinées
  - pièces de théâtre
- Lors de la lecture partagée d'un texte, explorer diverses situations qui peuvent amener à un besoin de consulter d'autres ressources, par exemple un dictionnaire, une image en ligne, un atlas ou une mappemonde. Expliquer aux élèves qu'un lecteur a parfois besoin de clarifier sa compréhension ou de vérifier le sens d'un mot au cours de sa lecture et que consulter diverses ressources peut donc lui être utile.
- Encourager les élèves à utiliser des stratégies de prélecture, comme le survol des éléments d'un texte, pour s'en faire une idée générale du contenu et pour déterminer si la ressource leur sera utile pour trouver certains renseignements.
- Explorer comment son intention de lecture peut aider à déterminer quelles ressources consulter pour un « besoin précis », p. ex., le besoin de chercher un mot, de trouver certaines informations, de clarifier un point.

(Suite...)

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique
Observer les élèves lors de diverses situations de lecture pour voir dans quelle mesure ils sont capables d'utiliser des ressources variées dans l'environnement pour appuyer leur lecture et visionnement. Noter leur aptitude à :

- suggérer divers types de ressources qui peuvent convenir quand ils cherchent de l'information pour appuyer leur lecture ;
- repérer certains renseignements à l'aide des caractéristiques du texte et des éléments organisationnels (en-têtes, index, table des matières, etc.).
- trouver des renseignements recherchés au moyen d'une variété de ressources.
- nommer plusieurs sources d'information possibles sur un sujet donné;
- utiliser une variété de ressources pour trouver de l'information.

Prévoir un suivi approprié en fonction des forces et des besoins des élèves.

Performance / Entretien
Dans le contexte de séances de lecture partagée, inviter les élèves à repérer certaines informations en consultant diverses ressources de la classe.

Demander aux élèves d'utiliser la table des matières ou l'index pour trouver certains renseignements. Sont-ils capables d'utiliser efficacement ces éléments d'un texte?

Poser des questions aux élèves sur les éléments visuels et organisationnels d'un texte d'imprimé : titres, sous-titres, table des matières, illustrations, légendes, encadrés. Quelle information fournissent-ils ? En quoi sont-ils utiles pour trouver l'information?

Demander aux élèves de feuilleter ou de survoler un texte ou les illustrations afin de trouver un certain mot clé ou un élément d'information. Sont-ils capables de trouver le mot ou l'élément ?

Lors d'une session de lecture, inviter les élèves à trouver ailleurs dans la classe un certain mot du texte (p. ex., sur le mur de mots, dans un texte lu au préalable, dans une liste de mots thématiques, dans un dictionnaire visuel). Noter leur niveau d'aisance avec la tâche.

Dans le cadre de diverses activités de lecture, poser des questions qui incitent les élèves à consulter les diverses ressources écrites et visuelles de la classe. Inviter les élèves à identifier où se trouvent certains mots ou certaines informations.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Annexe C - I Principes et stratégies de lecture et de visionnement

Annexe C - II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe C - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en lecture

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

RAG 7 : 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.

Résultats d'apprentissage

RAC 7.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la compréhension de textes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

7.4.1 d'utiliser diverses ressources dans son environnement, y inclus la technologie, pour appuyer sa lecture et son visionnement (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

- Lors de séances de lecture, souligner les ressources de classe qui peuvent faciliter la compréhension de certains mots : *Ce mot* (dans le texte) *est écrit dans la classe. Qui peut le trouver ?* Faire en sorte que les élèves doivent consulter une gamme de ressources, y compris leur dictionnaire personnel, pour trouver certains renseignements ou pour vérifier le sens ou l'orthographe d'un mot.
- Planifier des activités différenciées qui servent à familiariser les élèves avec le classement par ordre alphabétique en utilisant des tables des matières, des index et des dictionnaires, ainsi que divers ouvrages de non-fiction.
- Utiliser des questions pour guider les élèves dans diverses activités de lecture et de visionnement :
  - *Où dans le livre pensez-vous trouver de l'information au sujet de... ?*
  - *Qu'est-ce que cette image nous dit à propos des arbres ?*
  - *Qui fête son anniversaire de naissance ce mois-ci ?*
  - *Combien de jours reste-t-il avant les vacances de Noël ?*
  - *Selon notre horaire, à quelle heure allons-nous au gymnase ?*
- Proposer une chasse au trésor dans un dictionnaire ou dans un texte informatif, soit pour trouver un mot ou certains renseignements soit pour noter la page où ils se trouvent. Les élèves peuvent-ils repérer un mot dans un dictionnaire simple ou trouver la section du livre qui traite un certain aspect du sujet ?
- Donner aux élèves des occasions d'apprendre à utiliser divers logiciels et sites Web qui peuvent les appuyer dans leurs tâches de lecture et de visionnement (dictionnaire ou atlas électronique, logiciels de référence, divers sites Web, p. ex., Environnement Canada). Établir un jumelage avec une classe d'élèves plus âgés. Les copains et copines peuvent aider les élèves à utiliser l'ordinateur.
- Regrouper les élèves selon leur compétence à utiliser diverses ressources pour soutenir leur lecture. Proposer des minileçons et des activités appropriées pour chaque groupe, ciblant l'emploi de certaines ressources importantes.
- Modéliser des habiletés d'utilisation du dictionnaire. Utiliser une page d'un dictionnaire et demander aux élèves de dire ce qu'ils remarquent. Ils doivent mentionner les mots repères (qui apparaissent au haut de la page pour indiquer le premier et le dernier mot), les abréviations utilisées et l'ordre alphabétique. Explorer diverses façons de trouver un mot dans le dictionnaire.
- Expliquer aux élèves la notion de « contexte » pour la définition d'un mot du dictionnaire, car ce n'est pas toujours la première définition qui convient au sens du texte. Leur donner des occasions à pratiquer.

RAG 7 : 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.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Entretien

Lors d'un entretien individuel :

- poser des questions à l'élève sur les ressources disponibles dans la classe et le genre d'information fourni par chacune ;
- vérifier si l'élève est en mesure de trouver de l'information de textes visuels, de textes illustrés, de textes écrits sans images, de diverses ressources de référence ;
- poser des questions à l'élève sur les éléments organisationnels ou les supports visuels comme les illustrations, les titres et les sous-titres de divers textes.
  Quelle information donnent-ils ?
  Comment nous aident-ils à trouver l'information ?
  Comment fait-on pour trouver certaines informations ?
  Pourquoi certains mots sont-ils en caractères plus grands ou plus foncés que les autres ?
- noter dans quelle mesure l'élève peut utiliser diverses sources dans la classe pour trouver de l'information.

Suivant l'entretien, planifier des interventions appropriées.

Journal

Demander aux élèves de faire une réflexion au sujet de :

- Les ressources les plus utiles ;
- La technologie préférée pour faire de la recherche ;
- Quelques éléments visuels notés dans un texte ;
- Ce qu'on a appris sur le sujet et comment on l'a appris.

Ressources / Notes

Ressources suggérées

Collection de livres de la littérature jeunesse et d'autres textes imprimés, visuels, électroniques et médiatiques, de genres et de types différents, entre autres, mur de mots, listes de mots thématiques illustrées, étiquettes, affiches, babillards, revues, livres de référence, dictionnaires, encyclopédies, logiciels et sites Web appropriés.

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Thomson Modulo)

Stratégies gagnantes en lecture (Chenelière)

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - I Associations et services francophones, II Fêtes et recettes francophones, IV Cultures francophones, VI Sites des médias francophones
- *Liens selon le RAS* - Divers sites Web informatifs

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la lecture et le visionnement.

Écriture et représentation

Écriture et représentation

Écrire et représenter pour diverses raisons

L'écriture et la représentation sont des outils de communication et d'apprentissage qui sont utilisés dans toutes les matières. Pour s'exprimer, pour mieux se connaître et pour communiquer leurs idées et leurs sentiments, les élèves peuvent représenter leurs pensées de diverses façons. Celles-ci peuvent comprendre la langue écrite, la représentation visuelle, les arts plastiques, le théâtre, le mouvement, la danse, la musique et des productions médiatiques et technologiques. Pour développer leurs compétences dans ces démarches, les élèves ont besoin d'occasions fréquentes d'employer l'écriture et d'autres formes de représentation pour diverses intentions de communication et pour des destinataires variés.

L'écriture et d'autres modes de représentation sont des processus complexes qui comprennent la réflexion, la composition, les destinataires, l'intention de communication ainsi que l'habileté à utiliser des formes et des modes variés appropriés. Le développement de l'habileté à écrire et à représenter est étroitement lié au développement des autres habiletés langagières et à la pratique fréquente de l'écriture et de la représentation.

Écrire et représenter dans la langue seconde

Par contre, la rédaction d'un texte en langue seconde peut se révéler une tâche très difficile. Afin de réduire les problèmes des élèves, l'enseignant planifie des activités de production structurées et signifiantes. Tout au long de l'expérience d'apprentissage, l'enseignant présente des aspects particuliers de la représentation et de l'écriture tout en guidant, en facilitant, en surveillant et en évaluant le progrès des élèves. Des occasions fréquentes de représenter des idées, d'écrire des textes signifiants et de transmettre des messages de diverses manières permettent aussi aux élèves d'augmenter leur confiance face à leurs habiletés de représentation et d'écriture. L'enseignant valorise tous les modes de représentation d'idées et donne aux élèves de multiples occasions d'en créer.

Pour se débrouiller et réussir dans la société d'aujourd'hui et de demain, les élèves doivent être en mesure d'utiliser les divers médias et les technologies pour communiquer leurs propres idées et leurs points de vue. L'emploi des TIC (technologies de l'information et de la communication) appuie le développement de compétences et d'habiletés en écriture et en représentation. L'intégration des médias de langue française renforce aussi la notion que la culture de langue française existe en dehors de l'école.

Certains élèves qui éprouvent des difficultés dans le domaine d'écriture possèdent des habiletés et des talents dans d'autres formes de représentation, telles que les arts plastiques et l'art dramatique. Dans le système scolaire, on devrait considérer de telles formes de représentation d'une signification aussi valables que l'écriture; par conséquent, on se doit de fournir aux élèves la possibilité d'exprimer leurs idées et de démontrer leur compréhension de diverses manières.

Représenter des idées pour les communiquer

La représentation est un outil de communication et d'apprentissage. Elle amène les élèves à former et à exprimer leurs idées, leurs sentiments, leurs intérêts et leurs préoccupations pour les communiquer aux autres. Elle est étroitement liée à la lecture et au visionnement ainsi qu'à l'écriture. La représentation a pour but d'aider les élèves à développer leur aptitude non seulement à représenter une signification, mais aussi leur expression personnelle, leurs idées et leur créativité artistique, en plus de la confiance en soi. Il est extrêmement important de donner aux élèves du primaire, qui ne sont peut-être pas en mesure de bien exprimer leurs idées verbalement, l'occasion de s'exprimer par le moyen de représentations visuelles, dramatiques et créatives.

Les formes de représentation appropriées pour les élèves du primaire comportent les suivantes, sans toutefois s`y limiter : dessins, dramatisations, bandes dessinées, sculptures, vidéos, peinture, blocs à construction, dioramas, marionnettes, collages, sable, affiches, productions technologiques et multimédias.

Les élèves doivent avoir l'occasion de prendre conscience de diverses représentations dramatiques, représentations visuelles et messages imprimés ou électroniques. Ils peuvent aussi utiliser les divers médias et les technologies qui servent à la communication pour créer leurs propres produits. Il peut s'agir des arts plastiques, de la photographie, des pièces de théâtre, des émissions de télévision ou de radio, de bandes audio ou vidéo ainsi que l'intégration de diverses formes technologiques. L'enseignant s'assure que les élèves aient l'occasion d'utiliser les représentations graphiques et d'autres stratégies en planifiant et en créant leurs productions pour présentation aux autres.

Dans le seul but d'alléger le texte, le terme « écriture et représentation » ne sera pas répété dans cette section. En général, en parlant de l'écriture, on entend aussi la représentation.

Apprentissage des habiletés d'écriture

Pour que les élèves développent les compétences dans le domaine d'écriture, l'enseignant doit avoir recours à un enseignement explicite pour faciliter l'apprentissage des habiletés à l'étude. Les élèves doivent participer activement à l'acquisition de la langue et à son utilisation dans des situations de communication authentiques. Ils doivent :

- s'engager activement dans des activités de développement et de pratique de la langue orale ;
- s'engager régulièrement et fréquemment dans des activités de lecture et d'écriture ;
- s'engager activement dans la démarche d'écriture ;
- pouvoir choisir leurs propres thèmes et sujets ;
- recevoir de la rétroaction sur leurs productions au cours de la démarche d'écriture ;
- travailler sur le développement de compétences et de stratégies dans le contexte d'écriture et au cours d'activités authentiques ;
- participer à des démonstrations et à la modélisation à toutes les étapes de la démarche d'écriture ;
- se sentir en sécurité pour la prise de risque dans l'apprentissage de l'écriture ;
- s'engager dans la lecture et découvrir des liens entre la lecture et l'écriture ;
- écrire pour des raisons authentiques et pour des destinataires variés ;
- prendre graduellement la responsabilité de leurs apprentissages et de leur développement en écriture.

Lien entre l'oral et l'écrit

Le lien qui existe entre l'oral et l'écrit est évident ; le développement des compétences en lecture et en écriture repose sur la communication orale. Selon des recherches récentes en enseignement et apprentissage en langue seconde, les productions écrites d'un apprenant ne sont que le reflet de ses productions orales ; les erreurs faites à l'écrit doivent donc être corrigées à l'oral avant d'être transposées correctement à l'écrit (Germain et Netten, 2004, 2005, 2008). En situation d'immersion, où la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle des élèves, l'enseignant doit prévoir, dans toute situation d'apprentissage et dans toute matière scolaire, des activités qui favorisent le développement de l'oral. Avant d'entreprendre des activités d'écriture, l'enseignant s'assure que les élèves aient le langage oral (vocabulaire et structures) dont ils ont besoin pour s'exprimer par écrit. En immergeant les élèves dans un bain linguistique oral riche, l'enseignant outille les élèves pour le développement de compétences liées à l'écrit.

L'écriture contribue à une prise de conscience du rapport entre la langue écrite et la langue parlée et favorise le développement de connaissances et d'habiletés tels l'orthographe, la conscience phonologique, le vocabulaire et la compréhension (Giasson, 1990). On constate également que l'écrit accélère l'appropriation du langage et que le fait d'écrire le plus souvent possible favorise la rétention du vocabulaire.

Dans la langue seconde, il est essentiel que l'enseignement soit axé sur la connaissance du vocabulaire et de structures linguistiques et adapté au niveau des élèves. Les élèves doivent devenir conscients de la manière dont ils s'expriment oralement en français et de comment ils peuvent utiliser des mots et des expressions pour améliorer leur écriture. L'enseignant s'assure de planifier des occasions authentiques pour la présentation et la pratique orale de structures et de mots dans des contextes concrets, avant de proposer des tâches d'écriture qui exigent leur emploi. Plus les élèves ont l'occasion de rencontrer et d'utiliser correctement certains mots et structures à l'oral, plus grande est la probabilité qu'ils aillent les retenir et les utiliser dans leurs productions écrites.

Rôle de la conscience phonologique

De nombreuses études indiquent que les élèves qui ont développé une conscience phonologique ont les outils nécessaires pour lire et écrire. La conscience phonologique comprend la compétence à réfléchir aux sons contenus dans un mot (ou dans une syllabe) à l'oral. Parmi les connaissances de conscience phonologique dans la langue parlée qui rendent l'écriture plus efficace est la capacité de segmenter, de mélanger, et de manipuler les syllabes, les phonèmes, l'attaque et la rime (Trehearne, 2005). L'élève qui comprend bien les principes de conscience phonologique et qui est capable de « jouer avec les sons » et « d'écouter l'intérieur d'un mot » sera capable d'utiliser la correspondance son-lettre en écriture pour épeler des mots (Fitzpatrick, cité dans Trehearne, 2005).

Dès le début de la maternelle et dans tout le programme du primaire, l'enseignant planifie des activités qui visent le développement de la conscience phonologique chez tous les élèves. Pour les élèves qui éprouvent des difficultés avec certains aspects de la conscience phonologique, des interventions précoces seront nécessaires, fournissant un enseignement explicite afin de combler les lacunes. Des mini leçons en petit groupe, ciblant une notion de conscience phonologique à la fois, pourraient s'avérer très utiles aux élèves à risque.

La lecture et le visionnement sont des démarches qui permettent de construire le sens. Les lecteurs et observateurs saisissent le sens en interagissant avec le texte. Les acquis et l'expérience qu'ils apportent au texte ont une influence déterminante sur leur compréhension. En immersion française, le vocabulaire auquel les élèves ont été exposés peut constituer un facteur important dans la lecture d'un texte. Les bons lecteurs sont des lecteurs actifs, qui emploient une foule de stratégies avant, pendant et après la lecture.

Lien entre la lecture et l'écriture

Un bon programme d'écriture reconnaît et valorise la relation entre la lecture et l'écriture. Selon Trehearne (2006), « l'apprentissage de l'écriture aide les élèves à mieux lire, tout comme l'apprentissage de la lecture les aide à écrire ». Associer la lecture à l'écriture favorise le développement des élèves dans les deux domaines. De plus, il sert à fournir aux élèves des modèles linguistiques et des modèles de textes riches. Pendant les séances de lecture partagée, l'enseignant peut aborder l'enseignement et la pratique de beaucoup d'éléments et de notions reliés à l'écrit tel que les lettres, les conventions de l'écrit, la correspondance lettre-son, les structures de textes.

Tisseyre (1993) affirme que « pour arriver à l'écriture, il faut passer par la lecture ». D'après lui, si l'on veut apprendre à écrire, il faut lire beaucoup, surtout des livres intéressants. On doit lire un texte « une fois pour le plaisir et une deuxième fois pour voir comment c'est fait ». Les chercheurs et les didacticiens sont d'accord à reconnaître que la lecture et l'écriture font partie d'une même activité. Donc, c'est en lisant et en écrivant que les élèves apprennent à écrire.

Pour améliorer les compétences en écriture des élèves, l'enseignant doit leur donner la possibilité d'observer et de prendre modèle sur un auteur habile. Il organise donc une lecture et une analyse de textes de tous les genres et types, en plus de sessions de modélisation ou démonstration, d'écriture partagée et collaborative, d'écriture guidée, de mini leçons d'écriture, et d'ateliers d'écriture. Des ressources imprimées, visuelles, électroniques, médiatiques et orales de toutes les sortes (y compris les outils de référence tels que le vocabulaire mural) peuvent appuyer le développement de la production écrite. Les élèves doivent prendre conscience de comment les ressources imprimées et non imprimées peuvent soutenir la production de textes écrits de toute sorte. Ils doivent également apprendre à utiliser de façon de plus en plus autonome une grande variété de ressources dans les situations de communication écrite.

Planification d'un programme d'écriture

Au niveau primaire, les élèves commencent à écrire et à produire des textes de types variés à différentes fins. Ils écrivent et produisent des textes qui répondent aux exigences de la tâche : textes visuels, écrits, imprimés, électroniques ou médiatiques. Ils expriment des idées, des pensées, des sentiments et de l'information dans diverses situations et à toutes sortes de fins. Avec le temps, les élèves en immersion augmentent leur répertoire langagier et développent de plus en plus leurs compétences en écrivant et produisant des textes, en suivant les étapes de la démarche d'écriture et également dans le cadre de rédactions informelles et « sur demande ».

Dans toutes les matières scolaires, l'enseignant et les élèves collaborent à la rédaction d'une diversité de textes. Dans les séances d'écriture partagée, d'écriture interactive, d'écriture guidée et d'écriture individuelle, les élèves écrivent pour des raisons diverses. Ils expriment et expliquent leurs idées, leurs goûts et préférences, leurs sentiments et opinions. Ils rédigent aussi des textes incitatifs, persuasifs et argumentatifs pour présenter des arguments ou pour convaincre le lecteur. Les élèves rédigent également des textes pour informer leurs lecteurs. Ils écrivent pour communiquer des idées et des informations, pour renseigner, rapporter et enregistrer de l'information.

Il est important de faire écrire les élèves quotidiennement dès le début de la maternelle, car c'est en effet par l'écriture que beaucoup d'enfants développent davantage leurs habiletés en lecture. De plus, il est important d'incorporer des stratégies d'écriture, commençant avec les activités préparatoires et allant jusqu'à la réflexion sur le texte lu. Les élèves se voient en tant que scripteurs lorsqu'ils expérimentent avec l'écriture et écrivent pour des raisons authentiques et lorsqu'ils reçoivent une rétroaction face à leurs efforts. Un programme d'écriture efficace au primaire est équilibré et comprend des séances d'écriture partagée, d'écriture guidée et d'écriture autonome.

La rédaction d'un texte en langue seconde demeure une tâche difficile. L'apprentissage de l'écriture est un processus graduel. Afin de développer leur habileté à écrire, les élèves doivent avoir l'occasion :

- d'observer et d'utiliser divers modèles d'écriture ;
- de repérer et d'utiliser des mots de la liste de mots thématiques ou du mur de mots ;
- de créer un dictionnaire personnel ou des lexiques thématiques ;
- de prendre conscience des règles et des conventions du langage écrit afin de les appliquer régulièrement dans leurs propres textes ;
- de pratiquer la rédaction de différents genres de textes ;
- d'écrire à l'intention de publics variés ;
- d'exprimer leurs idées par écrit et de produire souvent de courts travaux d'écriture, dans les situations guidées et autonomes ;
- de partager et de discuter avec leurs camarades ce qu'ils ont écrit ;
- de garder dans un dossier les projets d'écriture en cours, ainsi que les travaux terminés ;
- de réviser et de mettre au point certaines compositions choisies avant de les soumettre à l'appréciation ou à la publication.

Avec l'aide de l'enseignant, les élèves passent graduellement de la dépendance à l'autonomie en ce qui concerne le développement de leurs compétences à l'écrit. En fournissant un enseignement explicite avec beaucoup de démonstrations et de séances d'écriture partagée, l'enseignant appuie les élèves et fournit le soutien nécessaire à la réussite.

Contexte pour l'écriture

La recherche démontre qu'il est très important de créer une atmosphère détendue qui favorise la production écrite où l'élève est encouragé à prendre les risques nécessaires pour développer l'expression écrite (Zamel, 1987). Au niveau primaire, ce qui est d'importance primordiale est la communication ou la transmission d'un message, sans trop insister sur les conventions de la langue écrite. 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. Ces activités devraient favoriser le développement de la créativité chez les élèves et de la confiance en soi en tant qu'écrivain. Dans sa planification, donc, l'enseignant prévoit un équilibre entre les travaux courts et les travaux plus longs et planifie des occasions de produire différentes formes et différents styles d'écriture à des fins variées et pour divers destinataires.

Les élèves devraient avoir l'occasion de discuter avec l'enseignant et avec leurs camarades, afin de formuler leurs idées, de rédiger, de réviser et de mettre au point divers aspects de leur texte. Tout au long de l'apprentissage de l'écriture, l'enseignant présente des aspects particuliers de l'écriture tout en guidant, en facilitant, en surveillant et en faisant l'appréciation de rendement du progrès des élèves. Des occasions fréquentes d'écrire des textes signifiants favorisent non seulement la production de textes plus complexes et plus longs, mais permettent aussi aux élèves d'augmenter leur confiance face à leurs habiletés.

Dans le programme d'écriture, les élèves en immersion augmentent leurs connaissances et leur application de structures de phrase, d'expressions linguistiques et de vocabulaire pertinent pour pouvoir communiquer de façon efficace. Ils traduisent leurs pensées et leurs idées en mots et les illustrent à l'aide d'éléments visuels. Afin de développer et perfectionner leurs habiletés en écriture, les élèves doivent écrire régulièrement à une variété de fins et dans toutes les matières. Ils doivent également recevoir un soutien approprié et une rétroaction convenable pour développer une écriture personnelle et pour apprendre à écrire de façon autonome.

L'enseignant aide les élèves à développer leur connaissance du vocabulaire et de structures langagières dans la langue seconde en leur fournissant des modèles de langue riches dans le cadre d'activités concrètes de communication orale, de lecture et d'écriture. De plus, l'enseignant fournit un appui continu aux élèves en planifiant des minileçons pour modéliser et pour faire pratiquer l'écriture dans diverses situations et pour différentes fins. Il donne aux élèves l'occasion d'explorer des sujets et des thèmes qui l'intéressent, afin de donner un contexte concret et signifiant aux productions écrites.

Des tâches signifiantes pour les élèves pourraient comprendre les idées suivantes :

- créer un texte pour communiquer sa réaction personnelle à une expérience vécue ;
- rédiger un texte à partir d'un modèle tel qu'une comptine ou un poème connu ;
- dresser des listes à partir de thèmes ou sujets à l'étude (p. ex., animaux de la ferme, sports d'hiver, formes à trois dimensions) ;

- créer un texte qui montre les étapes dans la croissance d'une plante, par exemple, à partir de ses observations ;
- produire un texte qui montre les événements importants dans un texte lu ;
- écrire une histoire qui découle d'un thème exploré ;
- écrire un article de journal ;
- élaborer une fiche sur un camarade auteur (ou sur soi-même), dans le style souvent vu sur la quatrième de couverture d'un livre ;
- produire un texte qui élabore les étapes dans une séquence ;
- tenir un journal ou un carnet de lecture ;
- écrire une lettre, une carte, une note qui sera réellement envoyée au destinataire;
- élaborer sa réponse ou réaction à une expérience vécue ;
- rédiger un livret questions et réponses pour communiquer ses connaissances sur un sujet précis.

Enseignement explicite en écriture

Un enseignement explicite et systématique est préconisé dans le traitement de l'écriture. L'enseignant structure son enseignement pour assurer le développement optimal de chaque élève. En commençant avec la modélisation et en passant par les étapes de pratique partagée et de pratique guidée, l'enseignant aide chaque élève à atteindre un niveau de compétence qui leur permet d'entreprendre les tâches ciblées de façon autonome. Le transfert de responsabilité à l'élève se fait de manière progressive et individualisée, en fonction du niveau de succès de l'individu. L'enseignant continue à fournir un soutien au besoin ; son enseignement est planifié en fonction des besoins des élèves.

Pour développer leur compétence à écrire, les élèves doivent apprendre et employer les connaissances pertinentes. Pour ceci, l'enseignant assure un enseignement qui traite de façon explicite les notions suivantes :

- les concepts de l'écrit (connaissances de lettres, de mots, de majuscules, d'espace, de ponctuation, de directionnalité, de signes et de symboles) ;
- la conscience phonologique (connaissances des sons contenus dans un mot, des syllabes, de l'attaque et de la rime, et des phonèmes) ;
- les conventions de l'écrit, y compris la correspondance entre les lettres et les sons ;
- des éléments de base de la syntaxe ou de la grammaire de la langue française (à l'oral en premier) ;
- les divers types de texte (et leur structure et éléments) selon l'intention de communication ;
- la démarche d'écriture ;
- les stratégies d'écriture.

L'enseignant sert de modèle et de guide pour les élèves et explore avec eux de façon explicite les outils et les éléments dont ils ont besoin pour chaque tâche d'écriture. Dans toute situation d'apprentissage, l'enseignant amène les élèves à activer leurs connaissances et expériences antérieures : connaissances sur le sujet, connaissances linguistiques, connaissances graphophonétiques, connaissances des divers types de textes et expériences avec d'autres textes, avec d'autres tâches similaires. La lecture de textes authentiques et riches et leur emploi comme modèles pour l'écriture aident les élèves à créer des liens entre la tâche d'écriture et d'autres textes ou tâches connus.

Écriture script et cursive

L'écriture script ou cursive est nécessaire pour accomplir les tâches scolaires de tous les jours. Les recherches (Lurçat, 2004 et autres) indiquent l'importance de faire automatiser le plus rapidement possible les compétences graphomotrices

L'écriture cursive est généralement introduite en 2e ou en 3e année. . L'enseignant doit faire pratiquer l'écriture cursive dans un contexte signifiant et faire écrire ses élèves quotidiennement. En général, les élèves devraient consacrer plus de temps à apprendre et à pratiquer la formation de lettres dans le contexte d'activités d'écriture que dans le contexte d'exercices de recopiage.

Quoique l'écriture script ou cursive d'un élève soit quelque chose d'individuel, l'enseignant a un rôle important à jouer dans son développement chez ses élèves. Il doit présenter aux élèves la tenue correcte du crayon et le geste correct du tracé (le point de départ, les lignes, l'espace, les formes, le sens du tracé). De plus, il tient compte du fait que certains élèves auront besoin de plus de pratique et de plus d'appui que d'autres.

Pour faciliter le développement de compétences en écriture script et cursive, l'enseignant devrait suivre le modèle d'enseignement explicite, consacrant du temps à la modélisation, à la pratique partagée, guidée et individuelle. De plus, l'enseignant pourra adopter ou adapter des suggestions suivantes :

- fournir aux élèves des modèles pour la formation de lettres en script ou en cursive (p.ex., murale, cartes, autocollants de l'alphabet; divers textes) ;
- promouvoir et valoriser une écriture lisible et aisée en tant qu'outil essentiel pour la communication d'idées aux autres ;
- prévoir de multiples occasions pour expérimenter divers matériels d'écriture: papier de différentes sortes, tableaux blancs individuels, tableaux effaçables, peinture, sable, papier sablé, revues, journaux, jeux de construction de mots, divers styles de crayons, feutres, stylos, craies, pinceaux.

Programme d'écriture équilibré

Bien que toute activité linguistique et toute activité de lecture et de conscience phonologique contribuent au développement des compétences et habiletés en écriture, un programme d'écriture équilibré doit nécessairement comprendre les composantes suivantes :

- la modélisation ;
- l'écriture partagée ;
- l'écriture guidée ;
- l'écriture individuelle.

De plus, un programme d'écriture efficace offre aux élèves diverses formes de soutien telles que les mini leçons en écriture, les activités linguistiques (exercices portant sur les lettres, les sons, les mots, l'expression orale et l'orthographe lexicale), les ateliers d'écriture et les séances d'échange telles que « la chaise de l'auteur ».

Modélisation

La modélisation est essentielle, car elle fournit aux élèves de bons modèles d'écriture et rend transparent le processus d'écriture. Les élèves doivent voir leur enseignant écrire des messages et d'autres sortes de textes dans la vie de tous les jours (notes, listes, paroles, directives, etc.). Pendant la modélisation, l'enseignant réfléchit à haute voix pour verbaliser sa démarche et pour expliquer ses stratégies et ses choix. En faisant une telle démonstration, il montre aux élèves « comment faire », il explique sa démarche, et il réfléchit - tout pour montrer en quoi consiste l'acte d'écrire. À partir de leurs observations, les élèves développent une conscience du lien entre l'oral et l'écrit et des processus mentaux qui sont en jeu lors de l'acte d'écrire. Les élèves doivent avoir de multiples occasions pour observer l'enseignant qui modélise la rédaction de divers types de texte ou les différentes étapes du processus d'écriture. De cette manière, l'enseignant agit en tant que modèle et encourage les élèves à imiter les comportements modélisés.

Écriture partagée

L'écriture partagée est également une composante très importante d'un programme d'écriture. En bref, c'est l'écriture pour et avec les élèves. L'enseignant et les élèves, en petit groupe ou grand groupe, travaillent ensemble pour composer et écrire un message ou une autre sorte de texte. La séance d'écriture partagée est souvent inspirée par une expérience commune que les élèves ont vécue et qu'ils discutent ensemble avant de commencer à rédiger un texte. L'enseignant, en s'inspirant des idées des élèves, leur montre comment procéder, en utilisant la réflexion à haute voix pour rendre explicites le processus d'écriture et les stratégies utilisées. De plus, il implique les élèves activement dans le processus, posant des questions aux élèves afin de préciser leurs idées. Pendant la séance, l'enseignant interroge les élèves sur la structure de phrases ou sur l'orthographe des mots et il peut favoriser le développement de la conscience phonologique en aidant les élèves à trouver l'orthographe d'un mot. Le texte ainsi créé reste affiché plusieurs jours et sert à la lecture et à d'autres activités telles que l'identification de certaines lettres, certains mots, certaines conventions de l'écrit. De plus, l'enseignant pourrait découper le texte issu de la séance d'écriture partagée et la faire reconstituer en ordre séquentiel ou bien passer à l'étape de révision et inviter les élèves à changer l'ordre des phrases, ajouter des détails ou supprimer certains mots.

Écriture guidée

L'écriture guidée, ou l'écriture interactive, cherche à aider de petits groupes d'élèves (ou parfois des individus travaillant indépendamment) à acquérir des concepts, des compétences et des stratégies et à les appliquer dans leur propre écriture. Au cours des séances d'écriture guidée, l'enseignant peut regrouper les élèves ayant les mêmes forces et éprouvant les mêmes besoins en matière d'écriture. L'enseignant se sert de ce que les élèves savent déjà pour planifier des mini leçons pertinentes afin de développer leurs connaissances du processus d'écriture et de l'orthographe des mots. Il propose la même tâche d'écriture à chaque élève du petit groupe et cible certains éléments du processus d'orthographe. Il mène les élèves à réfléchir à leur démarche et à l'efficacité de leur travail. À partir de ses observations, il peut déterminer les interventions appropriées.

Écriture individuelle

L'écriture individuelle, l'écriture par des élèves, devrait être une composante quotidienne du programme de littératie. Elle fournit aux élèves l'occasion d'explorer les sons, les lettres et les mots dans le but de noter leurs idées. L'écriture individuelle a souvent lieu après les démonstrations par l'enseignant et les séances d'écriture partagée et guidée coopérative. À mesure que les élèves passent par de différents stades de développement en écriture, leurs compétences et habiletés en écriture se développent. Il est important de leur donner de multiples occasions d'exercer les compétences et les stratégies qu'ils ont apprises. Pendant les séances d'écriture individuelle, l'enseignant soutient les élèves qui éprouvent de la difficulté : il leur fournit un étayage, fait des commentaires et pose des questions positifs et précis. Il encourage les élèves à employer les stratégies apprises ; il pourrait leur rappeler, par exemple, de consulter le vocabulaire mural, leur dictionnaire personnel, des listes de mots ou des textes affichés en classe. Il est important que les élèves connaissent les différentes étapes de la tâche d'écriture et qu'ils sachent ce qu'on attend d'eux à chaque étape.

Démarche d'écriture

Les recherches récentes sur l'apprentissage ont apporté de nouvelles perspectives sur la démarche d'écriture. La rédaction d'un texte comprend la préparation, la rédaction, la révision et la correction, et parfois la publication. Il faut toutefois souligner que l'on ne passe pas forcément par tout ce processus chaque fois que l'on écrit : certains textes ne sont jamais diffusés et n'ont pas besoin d'être polis et repolis. D'autres sont plus faciles à rédiger et les étapes sont moins évidentes qu'avec des textes plus compliqués.

La démarche d'écriture permet de créer des liens entre l'écriture, la pensée et la lecture. En passant par les diverses étapes, les élèves s'outillent pour communiquer clairement et précisément leur message. Ils doivent avoir l'occasion d'observer régulièrement cette démarche en action, pendant des séances de modélisation et d'écriture partagée où l'enseignant verbalise le processus en utilisant la technique de réflexion à haute voix. La démarche d'écriture comprend plusieurs étapes :

- **la préécriture** : comprends la recherche d'idées et la planification d'une production écrite ;
- **la rédaction** : la mise en mots des idées et l'écriture d'une ou de plusieurs ébauches en fonction de l'intention d'écriture, le destinateur cible, et le genre ou type et structure de texte dont il s'agit ;
- **la révision** : la lecture à haute voix et la vérification d'un texte au niveau du contenu, de la structure des phrases et de l'organisation ;
- **la correction** : la vérification d'un texte au niveau de l'orthographe, de la ponctuation, de la grammaire et des autres conventions ;
- **la publication** : la préparation de la copie finale et la diffusion ou la présentation orale ou écrite du texte.

La rédaction d'un texte ne procède pas nécessairement de façon linéaire ; elle est plutôt un processus récursif pendant lequel on écrit, lit, discute, révise, relit, discute. Le processus est récursif dans le sens que les élèves peuvent aller et venir entre les différentes étapes durant la production d'un texte. De cette façon, les élèves peuvent réfléchir à leur texte, consulter l'enseignant et leurs pairs, et recevoir de la rétroaction.

Avant que les élèves passent par les étapes de la démarche d'écriture dans leurs propres écrits, il est essentiel qu'ils aient l'occasion d'observer à multiples reprises l'enseignant qui les modélise. De plus, ils doivent souvent participer à des séances d'écriture partagée et d'écriture interactive, où l'enseignant et les élèves composent un texte ensemble. Pendant ces séances, les élèves et l'enseignant passent par divers stades de la démarche d'écriture, entreprenant ensemble une discussion du sujet, la rédaction et la relecture du texte, ce qui mène parfois à la révision et la correction. Chaque session d'écriture partagée peut cibler une étape de la démarche, l'enseignant impliquant les élèves dans le processus de façon active.

Préécriture

La préécriture : La recherche récente met en évidence l'importance de l'étape de préécriture, surtout en situation de langue seconde, pour orienter une production écrite. Cette étape, qui peut prendre beaucoup plus de temps en immersion que dans une situation de langue maternelle, comprend la mise en contexte d'une activité d'écriture, la planification, l'anticipation, la recherche d'idées, d'informations et du langage nécessaire pour la communication efficace d'un message en français. À cette étape, la discussion est très importante, car elle amène l'élève à la réflexion et souligne un vocabulaire approprié et pertinent. L'emploi de représentations graphiques s'avère très utile en stimulant la réflexion et comme outil organisateur des idées et des mots et expressions pertinentes. L'activation des connaissances antérieures, la création de liens et de rapprochements, et la mise en évidence des termes, des mots et des structures en français sont tous des buts de cette étape.

Durant la planification, l'élève ne produit pas nécessairement un plan sur papier. En effet, il planifie souvent dans sa tête, peut-être à partir de discussions avec la classe ou avec un partenaire. La planification est souvent incomplète lorsque la rédaction débute. Très souvent, les idées viennent après avoir commencé à écrire. Pendant cette phase, l'élève :

- choisit son sujet ;
- active ses connaissances antérieures sur le sujet et sur la langue ;
- réfléchit sur ce qu'il veut dire et cherche des idées ;
- réfléchit à son intention d'écriture ;
- réfléchit à qui il s'adresse ;
- sélectionne la forme et la structure appropriée selon l'intention et les destinataires ;
- fait des dessins, des griffonnages ;
- discute de sujets possibles avec ses pairs ;
- note ses idées et des mots ou structures linguistiques pertinents, lors d'un remue-méninges avec un partenaire ou en groupe ;
- commence à organiser ses idées, peut-être à l'aide d'une représentation graphique ou d'un schéma.

Rédaction

La rédaction : L'étape de rédaction va de la première ébauche jusqu'à la version finale du texte. Entre les deux se situent toutes les reprises et les retouches du texte. Premièrement, l'élève transcrit ses idées et fait un brouillon, sans trop s'inquiéter de la présentation, de l'orthographe ou du style. Selon la recherche, l'emploi de schémas et d'outils organisateurs (p.ex., représentations graphiques) est particulièrement important et utile aux élèves qui sont en situation de langue seconde. Ces outils sont une très bonne aide à la planification et à la rédaction. À l'étape de rédaction, les élèves écrivent une ébauche à partir des activités de préécriture et des notes prises en utilisant des outils tels que des représentations graphiques et en consultant une diversité de ressources dans la classe (textes écrits collectivement, livres connus, affiches, référentiels, le mur de mots, d'autres écrits).

Révision et correction

La révision et la correction : La révision se fait tout au long du processus. Des études récentes démontrent que la correction complète des textes, procédé qui demande le plus d'effort de la part de l'enseignant, n'amène pas les élèves à faire moins d'erreurs et a donc peu d'effet sur la production écrite des élèves. En plus, bon nombre d'élèves se découragent face à un tel mode de fonctionnement. On suggère plutôt **d'aider l'élève à identifier certaines erreurs et de lui demander ensuite de les corriger.**

Au lieu de recevoir des commentaires après avoir terminé son texte, l'élève a besoin d'une rétroaction continue tout au long du processus de rédaction afin d'améliorer la qualité du contenu et l'organisation de son texte. De plus en plus, les enseignants mettent l'accent sur une rétroaction de type communicative et font appel à ce que Sylvie Blain (1995) nomme des groupes de **révision rédactionnelle** (« writing conferences »). Ces rencontres peuvent avoir lieu tout au long du processus et peuvent prendre plusieurs formes : entrevues avec l'enseignant, avec un pair, en petits groupes avec ou sans l'enseignant ou même avec toute la classe. Les grilles de révision, un code de correction, la correction par les pairs et les grilles d'autocorrection pourraient s'avérer utiles à cette fin.

Les avantages de la rétroaction verbale pendant toutes les étapes de la démarche d'écriture sont bien documentés. Certains croient que des commentaires positifs tels que « c'est bien » ou « j'aime ça » jouent un rôle crucial dans la rédaction d'un texte. Ils constituent une marque de confiance de la part de leurs pairs et de ce fait aident et encouragent l'élève à persévérer et à améliorer son texte. D'autres suggèrent une démarche qui favorise une discussion plus critique. Les élèves dressent au préalable des listes de caractéristiques importantes pour le type de texte en question et les emploient pour orienter la discussion. Ces caractéristiques peuvent provenir d'un texte modèle ou de connaissances que les élèves ont déjà acquises.

Des grilles contenant des questions comme les suivantes pourraient aider les élèves à réviser leur propre travail et celui de leurs camarades :

- *As-tu lu ton texte à haute voix ? Coule-t-il bien ? (Est-il fluide ?) As-tu besoin de faire des changements dans tes phrases ?*
- *As-tu parlé du sujet ? Le message de ton texte, est-il clair ? Faudrait-il ajouter d'autres informations pour que ton texte soit plus facile à comprendre ?*
- *Penses-tu que ton auditoire va comprendre et apprécier ce que tu as écrit ? Quels passages seront les plus difficiles à comprendre ?*
- *Les idées sont-elles en ordre ? Quelles sections pourrais-tu améliorer ? Pourrais-tu ajouter des détails à certaines parties ? Pourrais-tu enlever ou supprimer certaines autres ? Pourrais-tu réorganiser certains éléments pour être plus clairs ?*
- *Qu'est-ce que tu aimes et qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ton texte ? As-tu inclus un commencement, un développement et une fin ? Qu'est-ce que tu pourrais changer pour que ton texte soit plus drôle ? Plus clair ? Plus intéressant ?*
- *Quelles phrases ou quels mots pourrais-tu changer pour exprimer plus clairement ce que tu veux dire ? Pour rendre ton histoire plus intéressante ? Plus vivante ?*

En langue seconde, l'erreur est perçue de façon positive et constitue le reflet de la compétence de l'apprenant. Calvé (1991) suggère que les erreurs à corriger à l'écrit sont celles qui reviennent fréquemment, régulièrement, et qui risquent de se fossiliser. Germain et Netten (2004, 2005, 2008) postulent que les productions écrites d'un apprenant ne sont que le reflet de ses productions orales ; les erreurs faites à l'écrit doivent donc être corrigées à l'oral avant d'être transposées correctement à l'écrit. Au cours de tâches d'écriture, les élèves devraient avoir recours à divers moyens de vérification parmi lesquels il y aurait des modèles de textes (oraux, écrits, multimédias, etc.), des banques de mots, des affiches, des textes écoutés, lus ou écrits auparavant, des dictionnaires et des référentiels grammaticaux simples.

Publication

La publication : La publication ou la diffusion du texte final peut se faire de façons variées. Parmi celles-ci on pourrait retrouver la lecture à ses pairs ou par ses pairs, un enregistrement, une dramatisation, une exposition, l'envoi par lettre ou par courriel, la publication dans le journal de classe ou de l'école ou dans un recueil de textes. La collaboration et la coopération sont très importantes à chacune des étapes de la démarche d'écriture. Les élèves doivent pouvoir se consulter dans une ambiance sécurisante que ce soit pour choisir un sujet, pour clarifier ses idées, ou pour choisir un moyen de diffusion du texte. Au besoin, il faudra enseigner aux élèves les habiletés sociales appropriées à ce genre d'interaction. L'emploi d'un dossier d'écriture et d'un portfolio permettra aux élèves de mieux comprendre le processus d'écriture et d'apprécier leur propre développement dans ce domaine.

Enseignement explicite des stratégies d'écriture

Pendant chaque étape de la démarche d'écriture, il est important que les élèves aient recours à des stratégies appropriées. Les élèves de ce niveau doivent commencer à développer une banque personnelle de stratégies et apprendre à les utiliser de façon très efficace. En augmentant leur banque personnelle de stratégies, les élèves seront mieux équipés d'améliorer leurs compétences et habilités en écriture et de pouvoir écrire de façon autonome dans diverses situations.

L'enseignant modélise et enseigne de façon explicite l'utilisation d'une variété de stratégies d'écriture. Il modélise la pensée métacognitive, en employant la technique de « réflexion à haute voix ». Il parle aux élèves de sa manière de réfléchir à la situation d'écriture et de représentation, et de la sélection d'une ou de plusieurs stratégies appropriées. Pour que les élèves développent une aisance dans l'emploi de ces stratégies, l'enseignant doit prévoir un continuum qui passe par plusieurs étapes, de la présentation et la modélisation de la stratégie jusqu'à la pratique autonome, en passant par la pratique partagée et guidée. De plus, il encourage la discussion de stratégies utiles et pertinentes et une réflexion sur leur emploi ou utilité.

Un but du programme est que l'élève devienne conscient des stratégies qu'il emploie pour écrire et qu'il puisse en discuter. Il est important que l'élève développe une compréhension de ses propres stratégies à chaque étape de la démarche d'écriture et apprenne à sélectionner de façon consciente une stratégie plutôt qu'un autre ; il est également important que l'enseignant comprenne quelles stratégies l'élève utilise, afin de pouvoir planifier un suivi approprié pour répondre à ses besoins. L'enseignant favorise donc une rétroaction sur l'utilisation de stratégies à chaque étape de la démarche d'écriture, car c'est en discutant de sa sélection et de son utilisation de stratégies que l'élève rend ces processus explicites et conscients. L'enseignant mène donc les élèves à :

- réfléchir au processus d'écriture et aux stratégies de pré écriture, d'écriture, de révision, de correction et de publication ;
- effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication ;
- vérifier l'atteinte de l'intention de communication écrite ;
- préciser les éléments moins bien réussis ;
- identifier et discuter de l'efficacité des stratégies utilisées ;
- se faire un plan d'action.

L'acquisition et l'emploi de ces nouveaux apprentissages, accompagnés d'une réflexion, aideront les élèves à faire l'expérience du succès dans leurs activités et tâches d'écriture, non seulement dans le cour de français, mais dans les autres matières aussi. Le transfert de ces stratégies et compétences dans d'autres contextes devrait être enseigné explicitement, discuté avec des élèves, et encouragé à chaque fois que l'occasion se présente.

Types de textes

Comme mentionnées préalablement, la lecture et l'écriture sont des processus parallèles. Lorsqu'on écrit, la connaissance du type de texte à produire et des caractéristiques qui constituent ce type de texte est essentielle. Il est important que les élèves saisissent bien la notion de types de texte et la connaissance que chaque texte est écrit en fonction de l'intention de communication et du destinataire visé. Savoir pourquoi et pour qui ils écrivent leur est essentiel afin de choisir le type de texte leur permettant de bien véhiculer le message. Il est donc important d'aider les élèves à découvrir et à utiliser les différentes structures textuelles.

L'enseignant traite de manière explicite les divers types de textes ciblés à son niveau; il examine avec les élèves les caractéristiques, les composantes et la structure de chaque type de texte. Conscient du fait que les élèves ont besoin d'une gamme de modèles riches de textes écrits, l'enseignant s'assure de fournir une variété de tels modèles, en utilisant des textes écrits par l'enseignant, des textes écrits collectivement avec la classe, et des textes trouvés dans la littérature enfantine et dans les livrets de lecture. Avant de demander aux élèves de rédiger leur propre production écrite, l'enseignant passe de la modélisation à la pratique partagée et la pratique coopérative. Parmi les types de texte à explorer, on trouve les suivants :

- **textes narratifs** : textes qui racontent une histoire réelle ou fictive ;
- **textes informatifs** (comprenant des textes descriptifs et explicatifs) : textes qui transmettent des informations et des renseignements, décrivent une personne, un lieu ou une chose ;
- **textes expressifs** (textes d'opinion) : textes pour exprimer ses idées, sentiments et opinions ; textes pour expliquer son raisonnement ou pour décrire sa pensée; textes argumentatifs, qui ont comme but de persuader ou de convaincre ;
- **textes directifs** (textes incitatifs) : textes pour faire agir tels que des marches à suivre, des consignes, des directives, des invitations ;
- **textes ludiques poétiques** : textes pour divertir, tels que le poème, la chanson, la blague.

Traits caractéristiques d'un bon texte

Il incombe à l'enseignant de présenter aux élèves de bons modèles de textes et, en plus de ceci, d'explorer avec eux les six traits caractéristiques d'un bon texte :

- **les idées** : la base du contenu se trouve dans les idées, donc l'idée principale est facile à saisir et elle est renforcée par des détails importants et intéressants ;
- **la structure ou l'organisation du texte** : la structure du texte convient au sujet et à l'intention de communication ; il y a une introduction et une conclusion, et les idées s'enchaînent logiquement ;
- **le style ou la voix de l'auteur** : la façon personnelle et originale dont l'auteur exprime ses idées, ses émotions, ses sentiments et ses opinions ;
- **le choix de mots** : l'emploi de termes corrects, précis et riches tels que les verbes, les adjectifs et les adverbes ajoute une précision et une richesse au texte ;
- **le rythme ou la fluidité des phrases** : le texte coule naturellement, est facile à lire et contient une variété de longueurs et de structures de phrases ;
- **les conventions linguistiques** : grammaire, syntaxe, orthographe, ponctuation, lettres majuscules et minuscules, présentation lisible.

L'enseignant se sert d'albums illustrés et d'autres sortes de textes écrits pour enfants pour illustrer et enseigner les traits caractéristiques d'un bon texte, un trait à la fois et en profondeur. Les textes devraient être choisis en fonction du trait ciblé et peuvent être explorés lors de séances de lecture aux élèves, de lecture partagée ou de lecture individuelle. Les textes ainsi explorés peuvent servir de modèles pour les élèves lors de leur propre rédaction de textes.

Quelques conseils provenant de la recherche

Les conseils suivants, tirés des résultats de la recherche, proviennent de Routman (2010, pp. 236 à 239) et du Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education (1999). Ils mettent l'accent sur des activités et des attitudes qui favorisent le développement de l'écriture chez les élèves. Il incombe à chaque enseignant de faire en sorte que le milieu d'apprentissage appuie le développement des compétences d'écriture, tout en répondant aux besoins de tous les élèves.

- Écrire et représenter tous les jours.
- Comprendre le caractère social de l'apprentissage.
- Développer des liens affectifs.
- Développer ses compétences professionnelles.
- Faire en sorte que l'enseignant et les parents soutiennent l'élève.
- Instaurer des routines et des procédures d'écriture.
- Offrir un enseignement explicite, s'appuyant sur la modélisation, les démonstrations et la pratique partagée et guidée.
- Offrir du soutien au moyen d'entretiens individuels et de mini leçons en petits groupes.
- Fournir aux élèves une rétroaction sur leurs efforts, leurs produits et leur progrès.
- Mettre l'accent sur la démarche ou le processus d'écriture.
- Pour chaque tâche d'écriture, offrir des choix, une intention d'écriture et un destinataire.
- Développer des compétences et des stratégies dans le contexte d'activités de communication orale, de lecture, d'écriture et de représentation.
- Encourager la prise de risques dans l'écriture et la représentation.
- Reconnaître et valoriser l'importance de l'écriture au-delà de la salle de classe.
- Accorder une large place à l'enseignement de la communication orale, de la lecture et de l'écriture.
- Considérer la lecture et l'écriture comme deux processus liés qui se soutiennent l'un l'autre.
- Présenter l'écriture comme un outil de résolution de problèmes.
- Encourager les élèves à puiser dans leurs connaissances et expériences personnelles.
- Pratiquer l'écriture libre.
- Reconnaître l'importance de contextes authentiques d'écriture.
- Offrir souvent la possibilité d'écrire et de représenter pour une raison établie et pour un public cible.
- Accorder la priorité au contenu (aux idées).
- Enseigner les structures, le vocabulaire et la grammaire nécessaires en contexte.
- Comprendre comment s'acquiert l'orthographe.
- Enseigner les habiletés dans un contexte signifiant.

Écriture et représentation - 3e année

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

RAC 8.1 : L'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples de différents genres afin d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.	
8.1.1	d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour exprimer ses expériences personnelles, ses idées, ses sentiments et ses opinions et pour persuader
RAC 8.2 : L'élève devrait être capable de rédiger et de créer de textes simples afin de partager de l'information et pour divertir dans une variété de contextes.	
8.2.1	d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des mots, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour raconter, expliquer, informer, faire rapport, consigner et divertir
8.2.2	d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour demander à une personne d'agir
RAC 8.3 : L'élève devrait être capable d'employer des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans une variété de situations.	
8.3.1	d'utiliser correctement des conventions de base, des structures de phrases, et des formes linguistiques et des procédés stylistiques de plus en plus complexes

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

RAC 9.1 : L'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production.	
9.1.1	d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, une variété de stratégies de préécriture simples
9.1.2	d'utiliser sa connaissance émergeante des correspondances son-lettre pour écrire des mots, des phrases et de courts textes pour se rapprocher de l'orthographe conventionnelle
RAC 9.2 : L'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.	
9.2.1	d'utiliser des représentations graphiques simples et d'autres moyens, seul et en groupe, pour choisir, organiser et représenter des informations, des idées et des opinions pour une production écrite
RAC 9.3 : L'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.	
9.3.1	d'identifier certaines de ses propres stratégies pour la production de textes
RAC 9.4 : L'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes.	
9.4.1	de consulter, seul et en groupe, une gamme de ressources imprimées et non imprimése, y inclus la technologie, en tant que modèles d'écrits et source d'information
9.4.2	d'utiliser la technologie pour produire et améliorer ses textes et autres formes de représentation
9.4.3	de collaborer avec ses camarades afin de clarifier des idées au cours d'une tâche d'écriture ou de représentation
RAC 9.5 : L'élève devrait être capable de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.	
9.5.1	d'appliquer, seuls, en groupe et avec de l'aide, des comportements associés à la démarche d'écriture
9.5.2	d'expérimenter en groupe les traits d'écriture pour une écriture et une représentation efficaces

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 8.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples de différents genres afin d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

8.1.1 d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour exprimer ses expériences personnelles, ses idées, ses sentiments et ses opinions et pour persuader

Voir également le RAS 6.2.2

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

L'environnement de la classe doit être riche en exemples d'écrits et de divers modes de représentation. Il est essentiel d'offrir aux élèves de multiples occasions chaque jour de représenter leurs idées en employant le dessin, les mots et des phrases, de courts textes, la technologie, etc., en tenant compte des différents stades et rythmes de développement.

L'enseignant :
- incite les élèves à participer à des activités intéressantes et amusantes pour activer et développer leurs connaissances linguistiques et expliciter le lien qui existe entre la langue orale et la langue écrite ;
- prépare pour les élèves des activités qui exploitent l'écoute, le parler, la lecture et la visualisation dans les contextes authentiques et motivants ;
- fournit des modèles et des exemples pertinents de la langue ;
- modélise l'écriture et d'autres modes de représentation ;
- prévoit une variété de situations et types de pratique ;
- donne aux élèves des occasions de communiquer leurs idées oralement avant de les mettre par écrit.

Les élèves doivent rédiger et créer une variété des textes simples pour :	
partager une expérience personnelle	comptes rendus, articles
communiquer ses sentiments	textes narratifs, poèmes, journaux, dessins, art, art dramatique
transmettre ses idées ou son point de vue	discussions, diverses formes d'art, histoires, diagrammes, lettres ou textes d'opinion
lancer des invitations	cartes, lettre, annonces
persuader quelqu'un de leur point de vue	débats, affiches, textes écrits

- Aider les élèves à prendre conscience du fait que les textes ont des styles différents, que les caractéristiques varient et que leurs auteurs planifient et construisent leurs textes différemment. Réserver du temps tous les jours pour la modélisation de l'écriture, l'écriture partagée et l'écriture indépendante.

> ***Modélisation de l'écriture*** : A l'aide de la technique *réflexion à haute voix,* modéliser l'emploi d'écrits et de divers modes de représentation pour exprimer des idées personnelles, des pensées, des sentiments et des opinions. Modéliser la rédaction et la création de divers textes permettant aux élèves de voir la démarche de la représentation visuelle et écrite.
>
> ***Écriture partagée*** : Permettre aux élèves de participer à des démonstrations et des séances collectives interactives et de pratiquer leurs habiletés d'écriture en groupe avant de leur demander d'écrire de façon indépendante. Construire ensemble diverses formes de textes et d'autres représentations avec toute la classe, en petits groupes et individuellement, selon le besoin.
>
> ***Écriture indépendante*** : Donner tous les jours aux élèves les tâches d'écriture à compléter de façon indépendante : entrées de journal, réaction à un texte lu ou visionné, compte rendu d'une expérience personnelle. Les encourager à utiliser diverses stratégies telles que l'emploi de ressources dans la classe et de l'orthographe provisoire. Consulter les RAS 9.1.1 et 9.1.2.

(Suite...)

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer la façon dont les élèves utilisent l'écriture et d'autres formes de représentation, par exemple :

L'élève :	Jamais	Des fois	Toujours
participe activement à l'écriture partagée			
participe activement à l'écriture guidée			
participe activement à l'écriture indépendente			
comprend la tâche et s'applique à créer des dessins ou représentations			
rédige des textes simples pour exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions			
prend des risques quand ils apprennent de nouvelles formes d'écriture			
montre une aptitude à écrire des textes de divers types et à des fins différentes			
relit ce qu'ils ont écrit ou à expliquer la signification de leurs dessins			
se sert des ressources de la classe (le mur de mots, les modèles de textes) comme aides à l'écriture			
demande de l'aide, au besoin			

Grille d'évaluation
Utiliser une grille d'évaluation de l'écriture pour évaluer les écrits des élèves, et leur donner de la rétroaction.

Performance
Demander aux élèves de créer une représentation visuelle (avec de l'aide de l'application Storymaker) de leur personnage préféré ou de leur scène préférée dans un livre qu'ils ont lu. Leur demander de présenter leur travail à un petit groupe.

Demander aux élèves d'écrire une lettre à des camarades de classe pour leur recommander un nouveau film qu'ils viennent de voir, un jeu vidéo qu'ils aiment ou un certain livre intéressant.

Portfolio
Recueillir des échantillons datés de travaux d'élèves pour les inclure dans leur portfolio.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C - Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe D - I Principes et stratégies d'écriture et de représentation

Annexe D - II Feuilles d'exploitation en matière d'écriture et de représentation

Annexe D - II Catégories de textes et éléments à traiter

Annexe D - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en écriture et en représentation

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)*:* Fiches reproductibles, manuel de l'élève

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, Grilles 3 et 14

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 8.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples de différents genres afin d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

8.1.1 d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour exprimer ses expériences personnelles, ses idées, ses sentiments et ses opinions et pour persuader (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

- Créer un climat favorable qui encourage les élèves à prendre le risque d'écrire et de créer d'autres genres de représentations. Reconnaître et valoriser tout effort de la part des élèves de communiquer leurs expériences, leurs idées, leurs pensées, leurs sentiments et leurs réactions.
- Proposer souvent différentes intentions de communication et différents publics cibles. Encourager les élèves à commencer par le dessin ou un autre mode de représentation visuelle, et à y ajouter ensuite les écrits.
- Mettre en évidence le lien qui existe entre le langage oral et le langage écrit. Montrer aux élèves comment leurs paroles et leurs idées peuvent être mises sur papier ou représentées de diverses façons (dessins, mots, phrases, etc.).
- Lors d'une discussion, jouer le rôle de « secrétaire » en écrivant les pensées et les opinions des élèves. Faire en sorte que les élèves aient l'occasion d'apprendre et de pratiquer diverses expressions et structures servant à exprimer des sentiments, des opinions et des goûts.
- Donner aux élèves l'occasion de montrer leur travail aux autres et de réagir à leurs créations, dans le cadre d'entretiens ou d'échanges en dyades, en petits groupes ou avec toute la classe.
- Fournir aux élèves des occasions de discuter de la démarche de l'écriture et des difficultés qu'ils ont pu avoir. Ces séances de réflexion et de rétroaction sont essentielles pour l'apprenti écrivain.

Exprimer ses expériences personnelles et ses idées

- Encourager les élèves de se servir d'une variété de médias pour illustrer une scène ou représenter un personnage d'une histoire : peinture, papier mâché, pâte à modeler ou textiles.
- Inviter les élèves à travailler en dyades et à rédiger un compte rendu d'une activité tenue en classe, d'une sortie scolaire ou d'une activité scolaire spéciale. Avant qu'ils commencent la rédaction, attirer leur attention sur l'utilisation correcte des verbes dans le cadre d'une minileçon sur le passé composé.
- Demander aux élèves de parler de leur expérience personnelle en se servant du théâtre en bocal (boîte à café ou boîte à chaussures). Les élèves rassemblent des accessoires pour parler de leurs expériences ; le bocal ou la boîte décorée sert à entreposer ces accessoires.
- Montrer aux élèves une revue contenant une annonce publicitaire dont le texte d'accompagnement est masqué. Leur demander de deviner le message et de le représenter à l'écrit ou d'une autre façon.
- Donner aux élèves un sujet, une image, un message ou un slogan et leur demander de communiquer leurs idées sans utiliser de mots, mais au moyen d'une forme de média de leur choix.

(Suite...)

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Inviter les élèves à produire une représentation visuelle et à y ajouter des phrases simples (mots connus et orthographe provisoire) pour le décrire.

Mes activités préférées
_____
_____

Suite à des séances de modélisation et d'écriture partagée, demander aux élèves de :
- suivre un modèle pour exprimer leurs idées ou leurs opinions ;
- d'écrire un court texte (mots connus et orthographe provisoire) pour exprimer leur interprétation d'une image ou une série d'images;
- de produire une illustration et de rédiger un texte simple (plusieurs phrases) comme réponse personnelle à un texte lu, visionné ou entendu ;
- d'exprimer, à l'aide de mots et de dessins, leurs sentiments vis-à-vis une certaine situation.

Suite à la lecture d'un livre (en groupe ou individuellement), demander aux élèves de représenter leur partie préférée du livre (ou leur personnage préféré) en utilisant un mode de représentation de leur choix.

Entretien
Prévoir des entretiens individuels avec les élèves au sujet de leurs écrits et de leurs représentations. Leur poser des questions sur leurs écrits et leurs représentations : *Pourquoi et pour qui as-tu écrit ce texte ? Qu'est-ce qui était facile pour toi ? Qu'est-ce qui était difficile ? Qu'est-ce que tu changerais? Peux-tu lire ton texte pour moi ?* Planifier un suivi pertinent selon les besoins.

Journal
Demander aux élèves de réfléchir et de noter dans leur journal ce qu'ils ont trouvé difficile ou ce qu'ils ont le mieux aimé.

Ressources / Notes

Ressources suggérées

Écrire au primaire (Chenelière)

Émergence de l'écrit : Un programme complet de préparation à la lecture et à l'écriture (Chenelière)

*Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire (*Chenelière)

*Enseigner l'écriture : Revenir à l'essentie*l (Chenelière)

Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie (Chenelière)

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo)

Les murs de mots (Chenelière)

Une phrase à la fois (Chenelière)

Revues pour enfants :
Les explorateurs, Astrapi, J'aime lire, Pomme d'Api Québec, Youpi et d'autres

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le RAS* - Revues pour enfants
- *Liens selon le volet* - XIII Développement de l'écriture et de la représentation

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la l'écriture et la représentation.

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 8.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de rédiger et de créer des textes simples de différents genres afin d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

8.1.1 d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour exprimer ses expériences personnelles, ses idées, ses sentiments et ses opinions et pour persuader (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Communiquer ses sentiments, opinions, point de vue

- Attirer l'attention des élèves sur les situations où des idées, des sentiments et des opinions sont exprimés. Prévoir le partage oral de réactions personnelles aux textes traités en classe et organiser des activités qui permettent aux élèves de s'exprimer au moyen des arts plastiques et dramatiques et de l'écriture.
- Dans une variété de contextes, renforcer le vocabulaire servant à exprimer des goûts, des opinions et de sentiments. Comme suivi, demander aux élèves de compléter des phrases (avec des dessins et des mots) dans un contexte authentique : *J'aime ___, Je n'aime pas ___, J'ai aimé ___, Je n'ai pas aimé ___, Je préfère ___, Celui (Celle) que je préfère est ___, A mon avis ___, Ce que j'ai aimé est ___, Ce que je n'ai pas aimé est ___.*
- Inviter les élèves à créer une couverture de livre ou une affiche pour un texte qu'ils ont lu ou écouté. Leur demander de communiquer leurs sentiments envers un personnage ou leur opinion sur ses actions.
- Demander aux élèves de créer des affiches donnant le pour et le contre sur des sujets comme l'usage du tabac, la saine alimentation ou la protection de l'environnement.
- Proposer aux élèves de dresser des listes de choses à faire et à ne pas faire :
  - science : le matériel à utiliser pour construire une structure solide
  - santé : les règles de sécurité pour la bicyclette ou la planche à roulettes
  - routine de classe : le comportement durant l'écriture partagée, ou une autre activité de classe.

Persuader quelqu'un

- Suggérer aux élèves de choisir un de leurs livres préférés et d'expliquer par écrit pourquoi les autres élèves de 3e année devraient lire ce livre.
- Proposer aux élèves de travailler en petits groupes pour expliquer des sujets comme *Pourquoi la communauté doit prendre soin des espaces verts ou Pourquoi la musique est importante ?* Ils présentent leur travail oralement ou par écrit en essayant de persuader leur public ciblé de leur point de vue.
- Demander aux élèves de rédiger une lettre expliquant pourquoi une activité donnée devrait avoir lieu, pourquoi un certain livre devrait être acheté pour la bibliothèque, ou pourquoi une certaine pièce d'équipement devrait être installée dans le terrain de jeux.

> Grand Falls-Windsor, T.-N.-L.
> Le 17 octobre 2015
> Madame Lucie Arseneau
> École primaire ABC
>
> Madame la Directrice,
>
> J'aimerais qu'on achète le livre « Les grenouilles » de L. LeBlanc pour notre bibliothèque. Nous avons des grenouilles dans notre classe et nous cherchons plus de renseignements à propos de ces amphibiens.
>
> Je vous remercie de l'attention que vous porterez à cette demande. Recevez, madame la Directrice, mes meilleures salutations.
>
> Marc Vincent
> Troisième année

(Suite...)

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation	Ressources / Notes
Performance Utiliser des fiches anecdotiques et des listes de vérification pour analyser des échantillons d'écrits. Évaluer les écrits des élèves et leur donner de la rétroaction. Noter leurs progrès pour ce qui est des éléments suivants : - conscience de l'auditoire cible et de l'intention de communication ; - structure des phrases ; - choix des mots ; - organisation du texte ; - contenu ; - conventions utilisées correctement de plus en plus souvent (p. ex., espaces entre les mots, lettre majuscule au début d'une phrase, ponctuation, formation des lettres, orthographe conventionnelle pour des mots fréquents, orthographe approchée pour les mots peu connus). Proposer aux élèves de partager leurs sentiments et opinions par rapport à un livre, un film ou un jeu vidéo et de noter en dessins et en phrases : - ce qu'ils ont aimé et ce qu'ils n'ont pas aimé ; - ce qu'ils auraient voulu changer à l'histoire ou le jeu pour la rendre plus intéressante ; - quelques exemples concrets. Proposer aux élèves de travailler en dyades et de créer une affiche pour convaincre les jeunes de suivre des règles de sécurité pour l'Halloween, lors qu'on va à bicyclette, etc. Inviter les élèves à travailler avec un partenaire et écrire une lettre, un texte ou un courriel : - à Radio Canada tentant de les persuader de modifier l'horaire de diffusion d'une certaine émission pour enfants. Envoyer la lettre par le poste ou par courriel ; - à des camarades de classe pour partager leurs opinions et pour leur persuader de lire un certain livre ou d'écouter ou visionner un certain enregistrement ; - au conseil scolaire ou à la direction de l'école pour persuader les responsables d'acheter une certaine pièce d'équipement pour la cour de récréation ou le gymnase. Demander aux élèves d'utiliser un texte à caractère persuasif comme une annonce publicitaire dans une revue comme point de départ de leur propre écrit. Leur demander d'inclure les mêmes éléments : légende, illustration, slogan, message, etc. ***Journal*** Inviter les élèves à exprimer leurs opinions et leurs sentiments sur les textes dans leur journal de bord ou dans un carnet de lecture; p. ex., *Si je pouvais parler avec l'auteur, j'aimerais lui dire que ___. J'aimerais lui demander ___.* Fournir aux élèves le vocabulaire pour convaincre quelqu'un, p. ex., *Je suis convaincu que..., J'aime le fait que..., Je suis persuadé que...*	

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 8.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et pour divertir dans une variété de contextes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

8.2.1 d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des mots, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour raconter, expliquer, informer, faire rapport, consigner et divertir

Voir également les RAS 7.2.1, 9.1.2, 9.2.1, 9.5.2

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

À ce niveau, il est essentiel d'offrir aux élèves de multiples occasions pour représenter leurs idées et de l'information en employant le dessin, les mots, de phrases simples et de courts textes, en plus d'autres modes de représentation. Au moyen de la modélisation et d'activités partagées, l'enseignant explique le lien qui existe entre la langue orale et la langue écrite. Il présente une variété de formes et de types de textes au moyen de la lecture aux élèves, de la lecture partagée et de la lecture guidée dans toutes les matières.

L'enseignant présente d'une façon explicite les ***exposés***, tandis que les autres formes de textes (*récits, textes narratifs, rapports procédures* et *explications*) sont introduites ou développées, ou les deux. En 3e année les élèves devraient être capables de préparer un exposé de façon indépendante. Voir Annexe D.

- Utiliser les livres de la littérature jeunesse et d'autres textes authentiques pour présenter aux élèves une variété de types de textes dans toutes les matières. Discuter du but de l'auteur et de l'auditoire cible.
- Utiliser une variété de textes pour explorer les caractéristiques et les éléments visuels de diverses formes de textes. Discuter du genre d'information présenté par chaque élément. Voir annexe C.

Exemples de textes
rapports, rappels de texte, listes, marches à suivre, procédures, diagrammes, lettres, invitations, annonces simples, calendriers, contes, tableaux de séquence, blogs, courriels

- Demander aux élèves d'écrire des rappels ou résumés de textes fictifs et de textes non fictifs lus ou écoutés pour qu'ils comprennent que :
  - les textes de fiction et les textes informatifs ont une structure soit un début, un milieu et une fin ;
  - l'œuvre de fiction comporte des caractéristiques particulières : intrigue, personnages et contexte (lieu et époque) ;
  - les formes d'écriture non fictive comportent des caractéristiques particulières (titres, tableaux, graphiques, paragraphes, chapitres, etc.)

L'enseignant propose régulièrement aux élèves des séances d'écriture indépendante et leur demande de suivre les modèles de textes collectifs. Il encourage toute tentative des élèves de communiquer leurs idées visuellement et par écrit.

- Mener les élèves à utiliser divers médias pour représenter le message visuellement d'abord, p. ex., la peinture, le dessin, l'infographie, et ensuite d'y ajouter des écrits.
- Pour chaque genre ou type de texte traité, fournir aux élèves un cadre tel que celui-ci et leur demander de l'utiliser pour exprimer leurs idées, en utilisant des dessins, des illustrations découpées, et des mots/phrases.

Le _____	__est un animal. Il est ___. Il vit ___. Son habitat est ___. Il mange ___et___. Il aime ___. Il n'aime pas___. Quelque chose que je trouve intéressant est que ___. J'aimerais savoir _____.

(Suite...)

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Utiliser l'observation et les listes de vérification pour noter les progrès des élèves et pour voir dans quelle mesure :
- ils participent et proposent des mots et des idées lors de séances d'écriture partagée ;
- ils ont recours aux ressources imprimées mises à leur disposition en classe pour les aider à rédiger leurs écrits (littérature jeunesse, autres textes, travaux d'écriture collective, tableaux, listes de mots) ;
- ils incluent les principaux détails et utilisent une formulation et des structures appropriées quand ils écrivent pour raconter, informer, rendre compte, divertir, informer et consigner.

Performance
Demander aux élèves de choisir l'un de leurs livres préférés et d'expliquer pourquoi d'autres élèves de 3e année devraient lire ce livre. Faire communiquer ces textes lors de séances de partage en petits groupes.

Proposer la rédaction d'une lettre qui explique pourquoi une activité devrait avoir lieu ou pas. Noter dans quelle mesure les élèves s'inspirent d'une lettre écrite ensemble ou d'une autre lettre affichée dans la classe.

Proposer aux élèves de travailler en dyades et de créer une affiche qui explique à des élèves plus jeunes les principaux aspects de la sécurité dans la rue. Les encourager à présenter leur travail à l'auditoire cible.

Demander aux élèves de se servir d'éléments visuels et de mots/phrases pour créer leurs propres textes. Pour chaque nouveau type de texte, proposer un cadre ou une formule à utiliser pour orienter le travail indépendant des élèves. Noter l'aptitude des élèves à se servir du cadre et à inclure toutes les parties nécessaires.

En sciences, inviter les élèves à consigner leurs observations sur la croissance de plantes, en utilisant des dessins et des mots (mots connus et orthographe provisoire).

Suite à la lecture d'un texte (en groupe ou seul), demander aux élèves de faire un rappel de texte ou de représenter les points essentiels en intégrant l'écrit et un mode de représentation de leur choix.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C - Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe D - I Principes et stratégies d'écriture et de représentation

Annexe D - II Feuilles d'exploitation en matière d'écriture et de représentation

Annexe D - II Catégories de textes et éléments à traiter

Annexe D - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en écriture et en représentation

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)*:* Fiches reproductibles, manuel de l'élève

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage	Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions
RAC 8.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et pour divertir dans une variété de contextes. **RAS :** Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable : **8.2.1** d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des mots, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour raconter, expliquer, informer, faire rapport, consigner et divertir (suite)	• Encourager les élèves à combiner l'écrit et les représentations visuelles dans leur travail : associer une image ou un tableau à un court texte, fournir une illustration étiquetée, illustrer la résolution d'un problème de maths. La représentation visuelle et le texte écrit doivent se compléter. Souligner l'emploi intégré de dessins, de structures répétitives, et de phrases simples. • Donner aux élèves accès à un ordinateur et les encourager à travailler en dyades ou avec un élève plus âgé afin de créer des représentations visuelles qui illustreront un court texte écrit. Ils peuvent se servir de programmes de dessin, d'images (clipart) et de logiciels de traitement de texte. • Rappeler aux élèves que l'écriture a une intention et un public cible. Les offrir des occasions fréquentes d'écrire à diverses fins et pour des publics différents. Organiser souvent les séances de *Chaise de l'auteur* pour donner aux élèves l'occasion de montrer leurs travaux à autrui et de réagir aux textes des autres. • Organiser des entretiens avec les élèves sur leurs écrits, en leur posant des questions et en leur faisant des commentaires. • Lors de séances d'écriture partagée, créer collectivement des **comptes rendus (rappels), des textes narratifs, des rapports, des procédures, des explications et des exposés.** Consulter les documents de *First Steps* pour trouver des cadres destinés à ces diverses formes d'écrits, par exemple : - un rappel de texte pour un texte lu ou visionné ou un compte rendu d'une activité vécue ou de résultats de recherche ; - une description ou explication d'un phénomène ; - un rapport simple sur une personne, un animal ou un autre sujet ; - la démarche nécessaire pour résoudre un problème en mathématiques, en utilisant une combinaison de dessins, de mots et de phrases ; - un journal d'observation d'une activité scientifique (p. ex., la météo) ; - des comptines, des blagues, des devinettes ou des poèmes ; • Après une lecture à haute voix ou l'écoute d'un film animé, demander aux élèves de raconter l'histoire à nouveau en bande dessinée, avec dialogue. • Faire participer les élèves à des activités qui leur permettent d'**informer** par divers genres de représentations visuelles et écrites, p. ex. : - préparer un diagramme étiqueté illustrant un concept : les parties d'un objet, le cycle de vie d'un animal, les étapes d'une procédure ; - représenter avec écrits et illustrations, en utilisant un cadre ou une série de cases, des séquences ou étapes dans le déroulement d'une histoire ; - créer un monde imaginaire (histoires, poèmes, chansons, divers médias) ; - créer des tableaux au sujet des communautés : *Quelles sortes de communautés existe-t-il ? Comment sont-elles semblables ou différentes ? ;* - créer un graphique, pictogramme ou tableau pour présenter les résultats d'un sondage ou les conclusions sur un certain sujet ; - préparer un montage comprenant des modèles et de l'information écrite; - préparer des cartes ou des plans de la classe, de l'école, du voisinage ou de la province comportant des légendes et des échelles. - rédiger divers types d'articles de revue et de textes informatifs ou documentaires comportant divers éléments organisationnels et visuels. *(Suite...)*

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Suivant une activité de classe (p.ex., une excursion scolaire, une activité de bricolage, le visionnement d'un film), inviter les élèves à se servir d'écriture et d'éléments visuels pour préparer un compte rendu de l'activité. Ils peuvent aussi choisir de :
- écrire une lettre à la personne concernée ;
- inclure un calendrier illustré du déroulement de l'activité ;
- faire un aperçu des points saillants.

Fournir aux élèves une représentation graphique simple telle qu'une ligne de temps. Leur demander de représenter en ordre séquentiel (en utilisant les dessins/illustrations et les mots) les événements importants d'une histoire, les stades dans le développement d'une plante, ou la démarche à suivre pour effectuer une certaine tâche.

Demander aux élèves d'utiliser l'écriture en combinaison avec divers médias, p. ex., peinture, papier mâché, pâte à modeler, textile, maquettes, pour expliquer un phénomène ou pour raconter la séquence des événements d'une histoire.

Suite à une séance de modélisation et d'écriture partagée, inviter les élèves à travailler en dyades pour créer une affiche pour promouvoir un petit spectacle que la classe a préparé. Veiller à ce que les élèves y intègrent les éléments visuels et écrits et que le visuel appuie l'écrit. Distribuer les affiches aux autres classes.

Demander aux élèves de créer des brochures, affiches ou présentations multimédias visant à informer les élèves des sujets divers. Ils peuvent s'enregistrer à l'aide d'une tablette pour faciliter leur présentation. Par ex. :
- l'alimentation saine ;
- la sécurité à l'Halloween ;
- la conduite en classe ou à la cafétéria.

Demander aux élèves de travailler en petits groupes et d'expliquer un sujet particulier comme *Pourquoi on devrait recycler* ou *Pourquoi la lecture est importante.* Leur explication devrait comporter des écrits appuyés par des éléments visuels. Ils peuvent ensuite présenter leur travail à d'autres petits groupes ou à la classe.

Proposer aux élèves la rédaction de textes qui divertissent. Inviter chaque élève à choisir un type de texte (parmi ceux traités en classe au préalable) et à créer un texte à partager avec la classe ou à diffuser dans le journal de l'école.

Proposer la modification d'une comptine, d'une chanson ou d'un poème connus. Inviter les élèves à changer les paroles pour créer un texte original.

Ressources / Notes

Ressources suggérées

*Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire (*Chenelière)

Littératie en 1re et 2e année: Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo)

First Steps: Writing Resource Book (Heinemann)

Revues pour enfants :
Les explorateurs, Astrapi, J'aime lire, Pomme d'Api Québec, Youpi et d'autres

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le RAS* - Revues pour enfants
- *Liens selon le volet* - XIII Développement de l'écriture et de la représentation

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la l'écriture et la représentation.

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage	Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions
RAC 8.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et pour divertir dans une variété de contextes. **RAS :** Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable : **8.2.1** d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des mots, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour raconter, expliquer, informer, faire rapport, consigner et divertir (suite)	• Proposer aux élèves de **consigner** les résultats d'activités de classe ou d'expériences scientifiques dans un journal d'apprentissage. Par exemple : - une activité de recyclage (p. ex., quantité et composition) ; - le temps qu'il fait (p. ex., la pluie ou les chutes de neige) ; - les plantes (p. ex., le rythme de croissance des plantes); - une sortie scolaire (p. ex., une ligne du temps) • Inviter les élèves à créer leurs propres chansons, raps ou poèmes pour **divertir**, en suivant le modèle traité en classe. • Proposer une blague ou devinette quotidienne à la classe. Après avoir établi les paramètres, inviter les élèves (seuls ou en petits groupes) à en prendre la responsabilité et à en rédiger pour présenter à la classe. • Organiser un lien sur le site Web de l'école intitulé *On s'amuse !* où les élèves publient leurs propres textes dont le but est de divertir. • Explorer des revues et journaux pour jeunes. Avec les élèves, planifier un journal ou revue de classe, dont le seul but sera de divertir. Inviter les élèves à planifier le contenu, à proposer une liste de textes à inclure et à travailler en petits groupes pour réaliser le projet. • Planifier une semaine de la blague et inviter les élèves à préparer un coin consacré aux livres de blagues, de devinettes, et de petits récits humoristiques. Chaque jour, leur demander de lire, d'écrire et de partager des textes de ce genre.

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Entretien
Planifier des entretiens individuels pour poser des questions aux élèves sur leur auditoire et leur intention de communication quand ils font une production. Saisissent-ils l'idée d'écrire ou de représenter dans un but précis et pour un auditoire cible ? Semblent-ils comprendre que différentes sortes de représentations et structures de texte conviennent à différentes situations ? Comprennent-ils le type de langage approprié à la forme dont il s'agit ?

Prévoir des entretiens individuels avec les élèves au sujet de leurs écrits et de leurs représentations. Leur poser des questions sur leurs écrits et leurs représentations : *Pourquoi et pour qui as-tu écrit ce texte ? Qu'est-ce qui était facile pour toi ? Qu'est-ce qui était difficile ? Peux-tu lire ton texte pour moi ? Qu'est-ce que tu changerais à ton texte ? Planifier un suivi pertinent selon les besoins.*

Tenir des entretiens pour poser des questions aux élèves sur le but de leurs écrits et leurs auditoires cibles.

Observation
Conserver des échantillons datés de travaux des élèves, et noter leur progrès au fil du temps. Observer leur aptitude à écrire à des fins variées, notamment pour expliquer, rendre compte, raconter, consigner, divertir et informer.

Examiner les journaux de bord ou d'apprentissage (p. ex., en mathématiques, en sciences ou en sciences humaines) ou les carnets de lecture pour voir ce que les élèves ont consigné et leur façon de faire. Planifier un suivi pertinent en fonction des besoins des élèves.

Autoévaluation
Avec les élèves, créer un formulaire d'auto-évaluation à utiliser collectivement pour chaque genre et type de texte écrit ensemble. Modéliser son emploi lors de séances d'écriture partagée et ensuite utiliser le formulaire durant des entretiens individuels ; plus tard, les élèves pourront s'en servir pour des activités d'écriture seul, en dyade et en petit groupe.

Ressources / Notes

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 8.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable rédiger et de créer des textes simples afin de partager de l'information et pour divertir dans une variété de contextes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

8.2.2 d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, le dessin, des phrases, de courts textes écrits et d'autres formes de représentation pour demander à une personne d'agir

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

L'enseignant crée diverses situations qui encouragent et motivent les élèves à écrire pour demander à une personne d'agir, p. ex., : donner des directives, expliquer comment faire ou fabriquer quelque chose, demander à quelqu'un de faire quelque chose, (visiter la classe, recycler ou économiser l'eau). Il prévoit des activités engageantes au cours de l'année, dans différentes matières scolaires, fournissant un support en fonction des besoins des élèves.

- Passer du temps à familiariser les élèves avec l'utilisation du mode impératif dans les textes procéduraux : *trouve, fais, découpe, préparez, coloriez, collez*, etc. Permettre aux élèves de s'exercer à utiliser ces structures en dyades oralement pour expliquer comment faire ou réaliser quelque chose avant qu'ils ne le fassent par écrit. Encourager l'emploi de connecteurs comme *en premier, pour commencer, premièrement, deuxièmement, au début, d'abord, ensuite, et puis, après cela, enfin, dernièrement, finalement,* etc.
- Repérer l'organisation d'une variété de textes procéduraux, les points communs à ces textes et la façon dont on peut les distinguer. Demander aux élèves de comparer les directives de leur manuel de mathématiques avec celles de sciences.
  - En quoi ces procédures sont-elles semblables ou différentes ?
  - Font-elles appel aux mêmes éléments visuels et organisationnels (numérotation, puces, illustrations, caractères gras) ?
  - Les verbes sont-ils construits avec les mêmes formes (impératif au singulier))?
- Suite à une séance de modélisation et d'écriture partagée, inviter les élèves à travailler en dyades pour suivre le modèle donné (ou un cadre de texte) et créer une invitation ou une affiche qui invite une autre classe de venir voir un petit spectacle.
- Préparer, collectivement ou en petits groupes, des lettres simples à l'administration de l'école pour leur demander de faire quelque chose (de planter des fleurs autour de l'école), d'apporter un changement (dans la manière de payer pour les collations), ou de venir visiter la classe (voir un nouveau livre collectif de la classe).
- En mathématiques ou en sciences, encourager les élèves à utiliser une combinaison de dessins et de mots/phrases pour communiquer la démarche nécessaire pour accomplir une tâche ou résoudre un problème.
- Demander aux élèves de créer une production multimédia qui sert à encourager les autres à lire ou visionner un certain texte. Leur demander de combiner des écrits et des éléments visuels dans leur production. Planifier une rétroaction sur les défis de la tâche.
- Poser des questions aux élèves qui les feront réfléchir à leurs écrits (p. ex., *Penses-tu que le lecteur comprendra bien? Manque-t-il une étape ici? Pourrais-tu expliquer en plus de détails cette étape ici? Mon texte peut-il être plus clair?*).

Comment aller au supermarché Aucoin :
Sors par l'entrée principale de l'école, puis tourne à gauche sur le chemin Vert. Ensuite, continue vers le sud jusqu'à la rue Principale, puis tourne vers le nord. Suis la rue jusqu'à la caserne de pompiers. Le supermarché se trouve au coin du boulevard.

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Fiche anecdotique
Utiliser les listes de vérification et noter les points suivants :
- l'aptitude des élèves à utiliser un cadre ou schéma de texte pour guider le travail ;
- leur aptitude à inclure les étapes nécessaires et à les mettre en ordre pour donner des directives;
- leur utilisation des mots charnières comme *en premier, deuxièmement, et puis, ensuite, pour terminer* ;
- leur utilisation des verbes à l'impératif comme *découpe, ajoute, trouve, préparez, mélangez,* etc. *;*
- leur niveau de participation.

Performance
Suite à une séance d'écriture partagée, inviter les élèves à travailler seul, en dyades ou en petits groupes pour créer leurs propres textes. Leur demander de se servir de dessins et de mots /phrases et d'utiliser un cadre tel que le suivant pour orienter leur travail lors de la rédaction de marches à suivre. Noter l'aptitude des élèves à se servir du cadre et à inclure toutes les parties nécessaires.

Le but / Le titre :
Le matériel nécessaire :
La marche à suivre : 1. 2. 3. 4.

Autoévaluation
Avec les élèves, créer un formulaire d'autoévaluation à utiliser pour les textes de procédure. Modéliser son emploi lors de séances d'écriture partagée; plus tard, les élèves pourront s'en servir pour des activités d'écriture en dyade ou en petit groupe. Noter l'aptitude des élèves à s'en servir pour vérifier leur travail indépendant.

Dans mon texte :	√
J'ai écrit le titre.	
J'ai écrit une liste illustrée du matériel nécessaire.	
J'ai fait une illustration pour toutes les étapes nécessaires.	
J'ai écrit des mots ou des phrases pour chaque étape.	
J'ai fait attention de bien écrire les verbes.	
J'ai utilisé des connecteurs, par exemple, ***en premier, pour commencer, au commencement, premièrement, au début, d'abord, deuxièmement, ensuite, et puis, enfin, finalement, pour terminer.***	
J'ai numéroté chaque étape de la marche à suivre.	
J'ai relu la marche à suivre et j'y ai apporté des changements nécessaires.	
Mon texte fait du sens et mon lecteur devrait bien comprendre.	
Commentaires de l'enseignant :	

Journal
Est-ce que le lecteur va bien comprendre ?
Peut-il suivre mes indications ?

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe D - II Feuilles d'exploitation en matière d'écriture et de représentation

Annexe D - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en écriture et en représentation

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

Ressources suggérées

Littératie en 1re et 2e année: Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo)

First Steps: Writing Resource Book (Heinemann)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la l'écriture et la représentation.

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 8.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'employer des conventions de base et quelques procédures stylistiques appropriés dans une variété de situations.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

8.3.1 d'utiliser correctement des conventions de base, des structures de phrases et des formes linguistiques et des procédés stylistiques de plus en plus complexes

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

À ce niveau, le but est de transférer aux productions écrites les compétences et les habiletés développées à l'oral. Les élèves ont besoin des occasions tous les jours pour mettre en pratique la syntaxe, le vocabulaire et d'autres conventions de la langue française dans le contexte de communication riche et authentique qui répond aux besoins des élèves pour communiquer à l'écrit leurs connaissances et apprentissages. Voir la section *Acquisition de la grammaire* au Chapitre I.

Il est important de sensibiliser les élèves à la nécessité d'utiliser certaines conventions de base dans leurs écrits, sans nuire à l'importance du contenu ou du message. Modéliser et attirer l'attention des élèves sur les conventions, les structures et les formes de base du langage écrit suivantes (voir les *Tableaux de concepts grammaticaux* - Chapitre I pour plus de précisions) :

Formation des lettres, espacement, ponctuation et majuscules - Formation de lettres minuscules et majuscules (écriture script et cursive) ; - Espacement conventionnel (mots, paragraphs) ; - Ponctuation (point, point d'interrogation, d'exclamation, deux-points) ; - Virgules dans une série ; - Guillemets ou tiret pour les paroles ; - Majuscules pour noms propres, début des phrases, le premier mot d'un titre, lieux, etc. ; - Accents (é, è, ê, ç)
Syntaxe - Marques du féminin du du masculin pour les noms, adjectifs et pronons ; - Marques du singulier et du pluriel pour les noms, adjectifs et pronoms ; - Vocabulaire de base en français et le bon ordre des mots ; - Diverses structures de phrases simples et plus complexes ; - Utilisation appropriée de pronoms (*les filles = elles*) ; - Utilisation d'adjectifs - Accords du verbe et du sujet (*nous jouons*) ; - Temps de verbes usuels (*je joue, j'ai joué, je vais jouer*).
*Orthographe (*voir également le RAS 9.1.2) - Nombre croissant de mots écrits selon l'orthographe conventionnelle; - Tentatives d'orthographe (orthographe approchée ou provisoire) à partir d'indices donnés par le sens, les structures syntaxiques, les sons.

Avant d'entreprendre des activités d'écriture, s'assurer que les élèves aient (à l'oral) le vocabulaire et les structures dont ils ont besoin pour s'exprimer par écrit. Les élèves doivent devenir conscients de la manière dont ils s'expriment oralement en français et de comment ils peuvent utiliser ces habiletés pour s'exprimer à l'écrit.

- Choisir une convention ou forme grammaticale à mettre en évidence chaque semaine, en ciblant celles qui donnent de la difficulté aux élèves. Planifier diverses activités qui favorisent la pratique de la convention.
- Modéliser comment vérifier l'orthographe, la ponctuation et l'emploi des autres conventions. Proposer des listes de vérification simples, établies en fonction des besoins des élèves, ou afficher une liste des points majeurs. Prévoir des séances de pratique en dyades ou en petits groupes.

(Suite...)

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves au cours d'activités d'écriture pour consigner les progrès des élèves et noter dans quelle mesure ils tiennent compte des conventions présentées. Planifier un suivi approprié, en fonction des besoins des élèves.

Observer et noter l'attitude des élèves à l'égard de leurs écrits. Utilisent-ils une liste de révision, une liste de vérification ou le mur des mots et d'autres outils affichés dans la classe ?

Liste de vérification
Utiliser des listes de vérification et des échantillons datés d'écrits des élèves pour suivre leurs progrès et pour observer et vérifier leur utilisation des structures de base, de la grammaire et du vocabulaire en français, ainsi que des conventions comme l'espacement, les majuscules et la ponctuation. Prévoir des minileçons ciblées ou des séances d'écriture guidée pour les élèves éprouvant des besoins similaires.

L'élève _____	Toujours	Parfois	Pas encore
s'exprime en utilisant un vocabulaire français croissant.			
forme bien les lettres.			
laisse des espaces pour séparer les mots.			
utilise correctement une variété de structures simples (ou les structures ciblées).			
écrit des phrases complètes, utilisant une variété de structures et types de phrases.			
met une majuscule au début et la ponctuation appropriée à la fin de chaque phrase.			
écrit un nombre croissant de mots sans fautes.			
utilise correctement les guillemets.			
utilise un vocabulaire approprié et des mots charnières (des connecteurs).			

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Voir T*ableaux de concepts et de connaissances grammaticaux pour le niveau primaire*, chapitre 1.

Annexes

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Annexe C - II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe D - I Principes et stratégies d'écriture et de représentation

Annexe D - II Catégories de textes et éléments à traiter (Tableau des habiletés : Mécanique de l'écriture

Annexe D - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en écriture et en représentation

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)*:* Fiches reproductibles, manuel de l'élève

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, Grilles 16, 18a, 18b, fiche 21

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 8.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'employer des conventions de base et quelques procédures stylistiques appropriés dans une variété de situations.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

8.3.1 d'utiliser correctement des conventions de base, des structures de phrases et des formes linguistiques et des procédés stylistiques de plus en plus complexes (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

- Planifier des minileçons sur l'utilisation des verbes réfléchis les plus courants. Afficher une liste ou un tableau donnant des exemples qui serviront de rappels aux élèves. Demander aux élèves d'établir une liste de leurs activités quotidiennes avec l'heure et des verbes, par exemple :

L'heure	L'activité au présent	L'activité dans le passé
À 6h30...	je me réveille	me me suis réveillé(e)
À 6h30...	tu te lèves	tu t'es levé(e)
À 7h...	il se lave	il s'est lavé
À 7h...	elle se brosse les dents	elle s'est brossée les dents
À 7h15...	nous nous habillons	nous nous sommes habillés
À 7h30...	ils se préparent pour l'école	ils se sont préparés pour l'école
À 21h...	elles se couchent	elles se sont couchées

  L'enseignant doit également à ce niveau expliquer l'utilisation de l'auxiliaire être avec les verbes réfléchis pour former des temps composés. Les élèves doivent bien connaître les formes les plus courantes, p. ex., *je me suis lavé, elle s'est fait mal, il s'est couché.*

- Choisir « L'expression de la semaine » à pratiquer pendant la semaine au moyen des activités de communication orale. Voir Annexe B.

Formation des lettres, espacement, ponctuation et majuscules

- Demander aux élèves de se concentrer sur l'usage des conventions dans les textes vus en lecture partagée ou guidée (p. ex., trouver les majuscules et créer leurs propres règles sur l'usage des majuscules) et dans la rédaction collective de productions écrites. Faire en sorte que les élèves développent une conscience des conventions dans leurs propres écrits.
- L'écriture cursive est généralement introduite en 2e ou 3e année. Faire pratiquer les élèves la formation de leurs lettres plutôt dans le contexte d'activités d'écriture que dans le contexte d'exercices de recopiage (p. ex., les devoirs, le poème de la semaine).

Syntaxe

- Dans la langue seconde, il est essentiel que l'enseignement soit axé sur le développement de vocabulaire et de structures et adapté aux besoins variés des élèves. Prévoir des occasions authentiques pour l'étude de mots et de structures, en utilisant divers regroupements. Plus les élèves ont l'occasion de rencontrer et d'utiliser les mots et structures dans les situations de pratique partagée et guidée, plus la probabilité qu'ils aillent les retenir et les utiliser dans leurs rédactions indépendantes.
- Recourir à la poésie, aux comptines et aux textes simples pour renforcer les structures ainsi que comme cadre pour les écrits des élèves. Faire utiliser par les élèves un texte simple et répétitif familier comme point de départ pour leurs écrits. Ils en conserveront les structures (*Il était une fois... Je suis allé(e)*), mais remplaceront les personnages ou les événements du récit.

(Suite...)

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Proposer des jeux et des activités telles que les suivantes qui obligent les élèves à utiliser les structures ciblées.

- La rédaction et le partage de devinettes :
  Cet objet est _____ (taille, forme, couleur, etc.). Il sert à ____.
  Il ressemble à _____. Il ne ressemble pas à _____.
- L'échange de propos en utilisant certaines structures :
  Élève A : *J'ai faim avant de manger mon petit déjeuner.*
  Élève B : *J'ai soif après l'éducation physique.*
  Élève A : *J'ai froid pendant l'hiver.*
  Élève B : *J'ai chaud à la plage pendant l'été.*

Entretien
Planifier un entretien avec chaque élève afin de vérifier ses connaissances des concepts de l'écrit et ses habiletés en écriture et pour l'aider à corriger et à réviser ses écrits. Lui poser des questions pour s'assurer qu'il comprend les conventions qu'il utilise. (voir Annexe D) Planifier un soutien supplémentaire ou un suivi pertinent en fonction des besoins des élèves.

Ressources / Notes

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

Ressources suggérées

*Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire (*Chenelière)

Littératie en 1re et 2e année: Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo)

First Steps: Writing Resource Book (Heinemann)

Guide pédagogique : Techniques de prévention et de correction des fautes orales dans les classes d'immersion (ACPI-CAIT)

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - XIII Développement de l'écriture et de la représentation

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la l'écriture et la représentation.

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 8.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'employer des conventions de base et quelques procédures stylistiques appropriés dans une variété de situations.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

8.3.1 d'utiliser correctement des conventions de base, des structures de phrases et des formes linguistiques et des procédés stylistiques de plus en plus complexes (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

- Utiliser les activités de lecture et d'écriture partagées pour explorer avec les élèves les éléments de base de la syntaxe et de la grammaire françaises et pour donner des minileçons ciblées. Faire l'expérience des formes et des structures de base du français et faire remarquer les différences avec l'anglais, p. ex., *la pomme rouge; je le vois; c'est à moi; il m'a donné; il fait beau; elle a sept ans; ils ont trop froid*. Utiliser des affiches ou des babillards pour rappeler aux élèves certaines structures ou formes. Traiter ces éléments en contexte authentique dans la mesure du possible.

- Aborder périodiquement des erreurs « courantes » faites par les élèves et souvent causées par le transfert et la généralisation de structures anglaises :

  J'ai, Je vais, J'ai __ ans, Je suis allé(e), J'ai peur (faim, soif, etc.),
  Il ressemble à, C'est à moi (c'est le mien)

  Utiliser des airs connus pour mettre en musique les structures difficiles :

  J'ai chaud, j'ai froid, j'ai soif, j'ai faim (bis).
  J'ai chaud, j'ai froid, j'ai soif, j'ai faim et j'ai huit ans

Orthographe

- Modéliser et pratiquer en petits groupes, formés selon les besoins des élèves, l'utilisation de diverses stratégies d'orthographe : ses connaissances des groupes de lettres qui se répètent, des mots qui riment, des racines, des préfixes et des suffixes. Prévoir des mini leçons pour cibler une technique à la fois.
- Encourager les élèves à utiliser une orthographe approchée (provisoire) pour les mots qu'ils ne savent pas encore écrire, mais augmenter progressivement les exigences concernant l'emploi de l'orthographe conventionnelle pour les mots affichés dans la classe (mots fréquents).
- Demander aux élèves de créer une banque de mots personnels qu'il peut orthographier. Ils peuvent choisir entre les mots suggérés dans les listes de l'Annexe D ou utiliser d'autres mots, selon le vocabulaire travaillé fréquemment en classe et les mots qui viennent de leur écriture. Encourager l'utilisation du dictionnaire personnel.
- Modéliser comment essayer une autre orthographe ou utiliser d'autres ressources (mur de mots, textes d'écriture partagée, lexique illustré, banque de mots, dictionnaire simple) pour vérifier l'orthographe des mots. Au cours d'activités d'écriture guidée ou indépendante, favoriser les tentatives d'orthographe et la consultation de diverses ressources.

RAG 8 : L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Autoévaluation

Modifier ou adapter la liste de vérification, en fonction du stade de développement et des besoins des élèves, pour leur permettre de faire une autoévaluation de leur emploi de conventions dans les textes écrits. Modéliser et utiliser ces listes lors de séances d'écriture partagée et guidée. Plus tard, les élèves pourront s'en servir pour des activités d'écriture en dyade ou en petit groupe et pour l'écriture indépendante. Lors d'entretiens individuels ou en petits groupes pendant des séances d'écriture indépendante, noter l'aptitude des élèves à s'en servir. Cibler un certain nombre de points selon les besoins des élèves, comme dans l'exemple suivant :

Nom : Date :	√
J'ai relu mon texte et il a du sens.	
J'ai employé des mots et des structures corrects.	
J'ai utilisé un vocabulaire riche.	
J'ai utilisé des connecteurs pour lier mes phrases entre elles.	
J'ai ajouté quelques mots ou expressions dans mon lexique	
J'ai écrit sans faute les mots qui sont affichés dans la classe. J'ai cherché les mot qui je ne sais pas écrire.	
J'ai vérifié les lettres majuscules, les guillemets et la ponctuation.	
Mon écriture est lisible et j'ai laissé des espaces pour séparer les mots.	

Ressources / Notes

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.1.1 d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, une variété de stratégies de préécriture simples

Voir également les RAS 1.2.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Les élèves de ce niveau devraient continuer à être conscients des diverses stratégies qu'ils peuvent utiliser pour faciliter la production de textes écrits et d'autres représentations. L'enseignant peut mettre en relief certaines stratégies aux diverses étapes de la démarche d'écriture, et encourager les élèves à utiliser ces stratégies quand ils écrivent de façon indépendante. Il emploie la même démarche lors d'activités d'écriture en sciences, sciences humaines ou mathématiques. Au cours des séances d'écriture partagée et d'écriture dirigée, l'enseignant prévoit du temps pour discuter des stratégies que les élèves utilisent ou qu'ils devraient utiliser. Voilà certaines stratégies de préécriture :

- le choix d'un sujet et l'identification de sources d'information ;
- l'utilisation des connaissances et expériences antérieures ;
- l'intention d'écriture, du destinataire cible et de la forme du texte ;
- l'exploration du vocabulaire, la prise de notes et l'emploi de dessins, de schémas et de représentations graphiques simples

Choix d'un sujet et l'identification de sources d'information

- Modéliser comment choisir son sujet et puis permettre à la classe de collaborer dans l'identification d'un sujet ou la précision d'aspects à traiter. Ensuite, donner aux élèves la possibilité de choisir leur propre sujet, selon leurs intérêts. Discuter du fait que certains aspects du sujet nous intéressent plus que d'autres. Dresser une liste de sujets liés au thème.
- Explorer divers moyens de trouver des idées pour une production écrite: faire des remue-méninges ou créer des réseaux, utiliser un schéma de récit, lire et visionner pour recueillir de l'information et constituer un vocabulaire, collaborer avec les camarades, faire des recherches ou réaliser des entrevues. Encourager les élèves à suggérer des façons de trouver des renseignements.
- Discuter de la différence entre la recherche d'idées et d'information pour un rapport et la recherche d'idées pour un texte créatif ou imaginaire. Offrir aux élèves des expériences variées afin de leur permettre l'utilisation de diverses sources d'inspiration sur une gamme de sujets.
- En mathématiques, modéliser la façon de consulter des modèles de texte comme activité de préécriture. Lors d'activités de résolution de problèmes, utiliser la lecture de réponses rédigées collectivement pour orienter la production de réponses écrites en dyades ou en petits groupes.

Utilisation des connaissances antérieures

- Lors de la préparation à la rédaction dans toutes les matières, prévoir diverses activités pour amener les élèves à créer des liens entre les éléments de l'écriture (sujet, thème, forme et structure de texte, mots et structures de la langue française) et d'autres textes, d'autres expériences d'écriture, et leurs connaissances et expériences personnelles.
- Faire participer les élèves à des discussions et aux activités de lecture et de visionnement en établissant un lien entre l'activité et l'expérience personnelle. Créer dans la classe un climat positif qui encourage les élèves à prendre des risques, à participer activement aux activités de préécriture et à partager leurs connaissances et expériences préalables. Féliciter les élèves de tous les efforts qu'ils font pour contribuer et échanger.

(Suite...)

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves lors de séances de discussion, de remue-méninges et d'autres activités de préécriture. Noter leurs comportements et vérifier dans quelle mesure ils :
- participent activement, en proposant des sujets et des aspects à traiter ;
- suggèrent des sources d'information sur un sujet quelconque ;
- partagent leurs pensées et communiquent en français des mots et des structures connus ;
- participent aux exercices sur les mots, trouvent des synonymes et dressent une liste personnelle de vocabulaire lié à un thème ou à un sujet ;
- montrent de l'intérêt et y prennent plaisir.

Performance
Suite à l'exploration d'un thème, et en préparation pour une activité d'écriture, inviter les élèves à proposer des aspects à traiter. Noter la pertinence des suggestions faites par les élèves. Demander ensuite à chaque élève de choisir un aspect à développer dans sa production écrite, pour lequel il aura à identifier des sources d'information possibles.

Encourager les élèves à se faire une liste de sujets intéressants pour les productions écrites et pour favoriser l'intégration de l'élément de choix dans les séances d'écriture indépendante. Leur demander régulièrement d'employer leur journal de bord pour consigner leurs idées, expériences, impressions, sentiments, activités préférées ou textes créatifs.

À l'étape de préécriture, encourager les élèves à consulter des modèles de texte ou à utiliser un cadre ou schéma de texte. Lors d'activités de résolution de problèmes, par exemple, demander aux élèves d'utiliser la lecture de réponses rédigées collectivement pour orienter la production de leur propre réponse écrite. Vérifier dans quelle mesure ils s'en inspirent.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Annexe B - VII Représentations graphiques

Annexe C - II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe D - I Principes et stratégies d'écriture et de représentation

Annexe D - II Catégories de textes et éléments à traiter (Tableau des habiletés : Mécanique de l'écriture

Annexe D - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en écriture et en représentation

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)*:* Fiches reproductibles, manuel de l'élève

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, Liste de mots fréquents et questionnaire 13

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.1.1 d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, une variété de stratégies de préécriture simples (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

L'intention d'écriture, le destinataire cible et la forme du texte

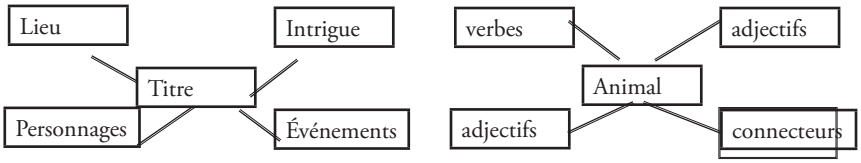
- Montrer aux élèves que chaque texte est écrit en fonction d'une intention de communication et d'un destinataire ou d'un lecteur précis. Proposer souvent la lecture et la rédaction de textes pour divers buts et divers destinataires, pour leur permettre ainsi d'en prendre conscience.
- Dans le cadre d'activités de préécriture, utiliser des livres de la littérature jeunesse et d'autres ressources pour présenter aux élèves la forme de texte pertinente. Pour chaque tâche d'écriture proposée aux élèves, s'assurer que l'intention de communication soit comprise :

  - ***lettres, invitations, courriels, annonces*** : pour transmettre un message ;
  - ***cartes*** : pour les occasions spéciales (fêtes, anniversaires, remerciements) ;
  - ***histoires et rapports*** : pour distraire, pour informer, pour expliquer ;
  - ***textes procéduraux*** : expliquer la marche à suivre pour créer ou faire quelque chose ;
  - ***listes*** : pour énumérer une série d'éléments ;
  - ***poèmes*** : pour distraire, amuser et faire refléchir ;
  - ***comptes rendus*** : pour redire, pour se rappeler ou se souvenir.

- Pour aider les élèves à s'habituer aux nouvelles formes de texte, leur fournir un modèle tel qu'un texte qu'ils ont écrit collectivement. Faire participer les élèves à des discussions sur le processus de rédaction. Modéliser et faire pratiquer des techniques pour l'organisation logique de l'information tirée des activités de préécriture et pour la rédaction d'une première ébauche.
- Utiliser un texte écrit collectivement ou un court texte pour une activité d'innovation, et demander aux élèves de conserver la structure du texte, mais de remplacer des mots par d'autres afin de personnaliser le contenu.

Exploration du vocabulaire / Prise de notes /Représentations graphiques

- Il est important de présenter, de développer et de revoir régulièrement le vocabulaire lié à un thème ou à un sujet. L'enseignant encourage les élèves à remarquer le nouveau vocabulaire dans les livres de la jeunesse, les vidéos, les manuels, etc., en reprenant ces mots nouveaux et en discutant de leur sens en contexte.
- Prévoir des séances de remue-méninges comme activité de préécriture. Encourager la participation active des élèves et les amener à prendre des risques et à explorer le vocabulaire, les expressions et les sujets secondaires associés au thème. Au besoin, jouer le rôle de traducteur et faire l'écho en français aux idées des élèves.
- Créer un réseau de mots associés au sujet d'une production écrite. Mener un remue-méninges pour explorer le vocabulaire et le classer par sous-thèmes dans des représentations graphiques. Par exemple, demander aux élèves de créer une liste de verbes décrivant ses actions, une liste d'adjectifs pour décrire ses caractéristiques physiques et sa personnalité ainsi que d'autres mots pour expliquer sa mode de vie ou ses habitudes. Proposer des mots précis et riches qui viendront s'ajouter aux leurs.



(Suite...)

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves lors de séances de discussion, de remue-méninges et d'autres activités de préécriture. Noter leurs comportements et vérifier dans quelle mesure ils :

- participent activement, en proposant des idées et en partageant leurs pensées ;
- montrent de l'intérêt et y prennent plaisir ;
- sont à l'aise avec les outils et les stratégies employés ;
- proposent des idées pertinentes ;
- communiquent en français des mots et des structures connus.

Performance
Suite à la modélisation et aux séances de pratique (partagée ou guidée), inviter les élèves à compléter un schéma (p. ex. une étoile) ou une représentation graphique simple qui servira à orienter une courte production écrite. Noter s'ils ajoutent des mots pertinents à la bonne place. Planifier un suivi approprié au besoin.

Demander aux élèves de se regrouper en dyades ou en petits groupes pour planifier la rédaction d'une carte ou d'une courte lettre dans un but précis et pour un public cible donné. Vérifier que l'intention visée est claire et que la formule d'appel est correcte (p. ex., *Chers amis de troisième année ; Joyeux Noël, Madame la directrice*).

Poser des questions aux élèves sur l'intention de communication et sur le public cible d'activités d'écriture particulières. *Pourquoi écrivons-nous cette lettre ? À qui allons-nous l'envoyer ? Quelles informations devons-nous inclure ?*

Suite à une discussion ou une séance de remue-méninges, inviter les élèves à créer leur propre liste de mots qui servira pour une production écrite simple. Vérifier s'ils se réfèrent aux écrits de la classe pour les aider.

Comme activité de préécriture, proposer des exercices sur les mots : par exemple, demander aux élèves de dresser des listes de descripteurs (adjectifs et adverbes) pertinents au sujet, trouver des synonymes pour des mots fréquemment utilisés, ou un mot précis pour remplacer un mot général.

Ressources / Notes

Ressources suggérées

*Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire (*Chenelière)

Littératie en 1re et 2e année: Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo)

First Steps: Writing Resource Book (Heinemann)

Guide pédagogique : Techniques de prévention et de correction des fautes orales dans les classes d'immersion (ACPI-CAIT)

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - XIII Développement de l'écriture et de la représentation

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la l'écriture et la représentation.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage	Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions
RAC 9.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production. **RAS :** Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable : **9.1.1** d'utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, une variété de stratégies de préécriture simples (suite)	• Utiliser des aides visuelles pour aider les élèves à élaborer un vocabulaire pertinent. Repartir les élèves en petits groupes (selon l'aspect du sujet qui les intéresse ou selon un autre critère) pour créer par remue-méninges une liste de mots en préparation pour une production écrite. • Modéliser l'emploi de divers outils et stratégies pour orienter une production écrite ou une autre représentation. Montrer comment utiliser des feuilles de planification et des représentations graphiques comme des réseaux, des graphiques et des listes pour le vocabulaire thématique (voir RAS 9.2.1). • Installer un mur de mots dans la classe. Demander aux élèves de se faire un dictionnaire personnel, un imagier ou un lexique auquel ils ajouteront de nouveaux mots. Modéliser l'emploi de ces outils au cours de productions écrites et faire en sorte que les élèves aient le temps de pratiquer leur emploi dans les situations collectives et interactives. • Faire participer les élèves à des exercices sur les mots; par exemple, ils doivent trouver des synonymes pour des mots fréquemment utilisés, un mot précis pour remplacer un mot général, et dresser des listes de descripteurs (adjectifs et adverbes) pertinents à un thème donné. • Dresser une liste des faits que les élèves connaissent déjà, puis une liste de ce qu'ils aimeraient savoir. Utiliser un tableau SVA pour aider à structurer la séance de remue-méninges : ce qu'on SAIT; ce qu'on VEUT savoir; et (plus tard) ce qu'on a APPRIS.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Demander aux élèves de travailler en petits groupes à la conception d'affiches pour une activité scolaire. Certains groupes créent des affiches destinées à la maternelle et d'autres aux classes d'élèves plus âgés. Comme activité de préécriture, mener une discussion avec chaque groupe pour voir en quelle mesure les élèves prennent en considération les besoins des différents auditoires.

Demander aux élèves d'écrire à un ami pour lui parler d'un jouet qui a cessé de fonctionner peu de temps après l'achat. Les faire ensuite écrire au fabricant pour exprimer leur mécontentement. Comparer l'intention et le ton plus ou moins officiel de chaque lettre.

Au cours d'une séance d'écriture indépendante, discuter avec les élèves de l'intention de leurs écrits et du lecteur cible. Comprennent-ils pourquoi ils écrivent et pour qui ? Poser des questions qui feront réfléchir les élèves. *Penses-tu que l'autre classe comprendra de quoi il s'agit ? As-tu besoin de leur donner des détails ? Lesquels ?*

Au cours d'un entretien avec l'élève, lui poser des questions sur les stratégies qu'il utilise pour planifier et préparer ses écrits et ses représentations. Utiliser des exemples d'écrits produits par l'élève pour guider des questions ; employer le questionnaire 13 de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture* pour orienter la discussion.

Journal
Après une séance d'écriture modélisée ou d'écriture partagée, demander aux élèves de réfléchir à l'importance de connaître l'intention de communication et le lecteur cible. Leur demander de noter leurs réflexions dans leur journal de bord ou dans un carnet de lecture.

Ressources / Notes

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.1.2 d'utiliser sa connaissance émergeante des correspondances son-lettre pour écrire des mots, des phrases et de courts textes pour se rapprocher de l'orthographe conventionnelle

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

La conscience phonologique et la reconnaissance des lettres contribuent non seulement à l'acquisition de la lecture, mais aussi à l'acquisition de l'écriture. La conscience phonémique des élèves, soit le fait qu'ils comprennent que les mots de la langue parlée sont formés de sons qu'on peut distinguer, est un des indicateurs prévisionnels de réussite les plus fiables quant à leur apprentissage de la lecture, et joue un rôle très important dans le développement des habiletés d'écriture.

Bienqu'à ce niveau, les élèves utilisent en général une orthographe approchée pour beaucoup de mots, ils ont besoin d'établir une banque de mots qu'ils sont capables d'écrire correctement. Il est important que l'enseignant fournisse un appui visuel des mots d'usage fréquent et qu'il enseigne aussi des stratégies permettant d'apprendre comment écrire de nouveaux mots. L'enseignement de stratégies dans ce domaine doit inclure le développement des aspects suivants :

- ***la connaissance des morphèmes*** (les structures morphologiques des mots) : faire des exercices avec les familles de mots, les mots composés, les pluriels, les affixes, les abréviations, les comparatifs ou superlatifs, la classification, la formation des temps, les homophones.
- ***la connaissance graphophonétique*** : distinguer des sons à l'écoute, apparier des sons et des lettres, faire des exercices sur les rimes, utiliser différentes lettres pour représenter le même son, utiliser la syllabation, modifier les lettres d'un mot, utiliser des séquences de sons et de mots.
- ***la mémoire visuelle*** : utiliser des séquences visuelles pour déterminer si un mot a l'air correct, regrouper des mots contenant la même séquence de lettre comme bateau, gâteaux, seau.
- ***la mnémonique*** : utiliser des aide-mémoire.
- ***les habiletés d'utilisation de ressources*** : acquérir des habiletés d'utilisation d'un dictionnaire comme la connaissance de l'ordre alphabétique, l'utilisation des ressources de la classe, entre autres, les listes, les murales de mots, les tableaux, les autres élèves.

- Apprendre aux élèves comment décomposer les mots (à l'oral) en sons et comment fusionner les sons pour former des mots. À partir de leurs connaissances phonologiques, ils apprennent que les sons peuvent être représentés par des lettres, et développent la capacité de reconnaître les relations son-lettres.
- Revoir et traiter de façon explicite les relations sons-graphie qui reviennent fréquemment et chaque correspondance entre un son et ses différentes graphies :

  - les consonnes simples, telles que : *m, t, s, f, d, r, g, l, h, c(k), b, n, k, v, p, q, w, j, y, z* ;
  - les voyelles et combinaisons de voyelles, telles que : *au, ain, eau, ein, in, ille, eil, oi, ui, ou, eu ;*
  - les digrammes consonantiques, tel que : *ch, ph, gn, sh*.

(Suite...)

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves et noter leur participation aux activités (avec toute la classe, en dyades, seuls) portant sur des correspondances son-lettre :

- leur participation à diverses activités (en petits groupes, en paires, seuls) et leur aptitude à segmenter et à fusionner.
- leur aptitude à séparer les mots en syllabes et en sons ;
- leur aptitude à représenter chaque son (ou chaque syllabe) par une lettre ou un groupe de lettres ;
- leur aptitude à utiliser une orthographe approchée (inventée) qui se rapproche progressivement de l'orthographe conventionnelle ;
- leur aptitude à écrire les sons dans les syllabes, allant du simple (p. ex., *da, glo, tri*) au plus complexe (p. ex., *taille, tagne, euil, baign*) ;
- leur aptitude à employer diverses stratégies d'orthographe, des séquences répétitives de lettres, et les correspondances son-symbole usuelles pour écrire correctement de plus en plus de mots inconnus ;
- l'utilisation que font les élèves des outils de référence sur le vocabulaire qui se trouvent dans la classe, par ex. les étiquettes, le mur de mots et les listes de vocabulaire.

Observer si les élèves sont en train d'acquérir une compréhension des relations entre les sons et les symboles, et si leurs essais d'utilisation de l'orthographe finissent par se rapprocher de l'orthographe conventionnelle. Noter l'augmentation avec le temps de la banque de mots que les élèves soient capables d'orthographier correctement. Utiliser une liste de vérification comme la grille 17a de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture* : Observation pour dépister les connaissances phonologiques.

Performance
Demander aux élèves d'écrire régulièrement dans leur journal de bord. Noter leurs forces et leurs besoins en matière d'orthographe et planifier un suivi approprié.

Donner une dictée diagnostique pour identifier les forces et les besoins des élèves en matière d'orthographe. Pour des suggestions de mots à inclure, consulter *Le développement des compétences en orthographe en immersion française* (Voir Annexe J) ou *Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques* (Fiches reproductibles d'évaluation 1 et 17). Noter les acquis des élèves et planifier un suivi en petits groupes, selon les besoins.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Annexe B - VII Représentations graphiques

Annexe C - II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe D - I Principes et stratégies d'écriture et de représentation

Annexe D - II Catégories de textes et éléments à traiter (Tableau des habiletés : Mécanique de l'écriture

Annexe D - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en écriture et en représentation

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)*:* Fiches reproductibles, manuel de l'élève

Spelling in Context: Directions for Teaching and Learning: A Guide for Primary Teachers (Ministère de l'Éducation, 1998)

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, Liste de mots fréquents, grilles 13, 17a, 21

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.1.2 d'utiliser sa connaissance émergeante des correspondances son-lettre pour écrire des mots, des phrases et de courts textes pour se rapprocher de l'orthographe conventionnelle (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Faire participer les élèves tous les jours à des activités sur les sons et les graphies des sons dans lesquelles ils doivent :

trouver ou utiliser des mots qui riment	*pain-main*
trouver des familles de mots	*neige-neigeux-déneiger-enneiger* *sec-sèche-sécher-sécheresse-sèche-cheveux possible-impossible-possibilité*
trouver des séquences répétitives de lettres	*glace, glisse, globe*
trouver des digrammes	*ch, sh, gn, ph, th*
trouver des consonnes doubles	*ll, mm, pp*
trouver des consonnes fusionnées	*bl, br, cl, cr, dr, fr, gl, gr, pl, pr, tr, vr, gn*
trouver des combinaisons de voyelles ou de consonnes et voyelle(s)	*ai, ay, au, eau, ui, on, ou, eu, om, in, im, on, en, an, am, un, ille, eil, eille, ail, aille, euil, euille, ouille, ain, ein, oin, ien, al, ab, il, is, or, ot, ur, ut, ec, ien, ill, iel, gu, qu*
trouver les petits mots dans les grands	*chat-chaton, ami-amitié*
utiliser les apostrophes pour indiquer élision	*j'aime, parce qu'il*
former les pluriels communs	*les animaux, les filles*
former le féminin des noms et adjectifs courants	*la chatte, la chienne, blanche, heureuse*
utiliser le dictionnaire pour vérifier le genre de certains noms, puis les écrire avec un adjectif pour montrer l'accord en genre, ou en genre et en nombre	*pont, m. : un long pont* *ressource, f. : une ressource naturelle (des ressources naturelles)* *fourrure, f. : la fourrure douce;* *communauté, f. : une grande communauté*.
consulter le mur de mots, un lexique ou un dictionnaire personnel	
créer des banques de mots pour des activités d'écriture	
tenir à jour un dictionnaire d'orthographe	

- Aider les élèves à établir un dictionnaire personnel ou une liste contenant des mots qu'ils peuvent écrire sans faute. Encourager l'ajout régulier de mots qu'ils peuvent écrire selon l'orthographe conventionnelle. Explorer la notion d'ordre alphabétique et aider les élèves à acquérir les habiletés de base associées à la consultation de dictionnaires simples.
- Explorer diverses stratégies d'orthographe, entre autres, prononcer les mots en détachant les sons [*b-a-t-eau*] et décomposer les mots en syllabes [*ba-teau*]. Encourager les élèves à se servir de stratégies visuelles comme la reconnaissance des séquences de lettres qui reviennent souvent dans les mots, telles que lettres doubles ou muettes.
- Prévoir des activités où les élèves travaillent en dyade ou en petit groupe selon leur niveau de compétence pour jouer des jeux d'orthographe, pour explorer la création de syllabes et de mots et pour orthographier des mots d'après des images.
- Prévoir de temps à autre une dictée diagnostique qui cible certains sons et graphies. En fonction des résultats, organiser des groupes flexibles d'apprentissage et planifier des mini leçons appropriées pour chacun.

(Suite...)

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance
Inciter les élèves à corriger des mots courants de leurs écrits en s'aidant des listes de mots, du mur de mots ou de leur dictionnaire personnel.

Fournir aux élèves des tableaux blancs individuels. Leur demander d'orthographier certains petits mots fréquents, dans le contexte d'activités d'écriture. Noter dans quelle mesure les élèves peuvent écrire correctement de mémoire des mots fréquents tels que *dans, aller, grand, frère, froid* (Voir *Le développement des compétences en orthographe en immersion française : primaire et élémentaire (2010)* pour plus de mots. Planifier des interventions pertinentes.

En groupe-classe ou en petits groupes, proposer un exercice de closure modifiée. Dans un texte simple, laisser plusieurs espaces vides pour des mots fréquents. Fournir deux choix d'orthographe pour chaque espace vide pour que les élèves en identifient le bon :

> Marc ___ (va, fa) au supermarché ___ (avoir, avec) sa maman. Il veut acheter ___ (dans, des) pommes et ___ (on, une) citrouille. Marc ___ (voit, vous) des pommes ___ (mes, mais) il n'y a ___ (par, pas) de citrouilles. Il ___ (veut, vu) aller à un ___ (très, autre) magasin.

Réserver du temps chaque jour pour permettre aux élèves de lire et d'écrire des mots fréquents (p. ex., les cent mots les plus fréquents). Ajouter ces mots au mur des mots et encourager les élèves à les épeler correctement.

Organiser des jeux qui exigent une attention aux sons des mots (mots qui riment, mots qui contiennent le même son initial, médian ou final) ou aux correspondances entre les sons et les symboles (activités portant sur les familles de mots, le tri ou la classification). Suggérer l'emploi de comptines et de poèmes pour explorer l'orthographe de mots qui riment.

Planifier des activités qui comportent des mots ayant les mêmes sons, mais des graphies différentes (p. ex., *beau, chaud, allô, Thibeault ; jouer, jouet, joué*), ou la même graphie, mais des sons différents (p. ex., *l'hiver, marcher*).

Ressources / Notes

Le développement des compétences en orthographe en immersion française, Document d'appui (Ministère de l'Éducation, 2010)

Ressources suggérées

*Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire (*Chenelière)

Littératie en 1re et 2e année: Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo)

First Steps: Writing Resource Book (Heinemann)

Conscience phonologique (Chenelière)

Guide pédagogique : Techniques de prévention et de correction des fautes orales dans les classes d'immersion (ACPI-CAIT)

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - XIII Développement de l'écriture et de la représentation

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la l'écriture et la représentation.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.1 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.1.2 d'utiliser sa connaissance émergeante des correspondances son-lettre pour écrire des mots, des phrases et de courts textes pour se rapprocher de l'orthographe conventionnelle (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

- Faire jouer des élèves, selon leur niveau de compétence, avec les syllabes simples CV (*ba, be, bi, bo, bu*), et avec les syllabes plus complexes CVC (*bal, fil, car*), CCV (*ble, cri, gro*), CVV (*mou, foi, leu*) et VVC *(ain, oin, eil)* avant de leur présenter des combinaisons plus exigeantes. Faire faire des « familles de syllabes » et de mots (p. ex., *mouille, nouille*) ; créer de mots à partir du même début (*boule, bouge, bouton, bouffon)* ; trouver des syllabes qui riment (*tin, im, main*) et des mots qui riment (*beau, chaud, tôt*).
- La poésie est une excellente source de rimes. Encourager les élèves à écrire des poèmes et à expérimenter avec les mots qui riment, en mettant l'accent sur les formes orthographiques.
  - Leur demander de créer un dossier de poésie intitulé *Mon recueil de poèmes* ou *La poésie, c'est magique*, et de le décorer.
  - Les encourager à choisir ou rédiger et à illustrer divers poèmes.

    Mon petit chat.
    Mon petit chat, il est beau.
    Sur sa tête, il porte un chapeau.
- Fournir des aides visuelles aux élèves : afficher un tableau de l'alphabet ; créer un mur de mots d'usage fréquent ; étiqueter les objets usuels ; afficher divers textes rédigés ou explorés ensemble. Lors d'activités d'écriture partagée, guidée et indépendante, encourager la consultation de ces écrits pour trouver l'orthographe conventionnelle de mots fréquents ou courants.
- Inviter les élèves à se servir de l'ordinateur ou d'une tablette lors qu'ils composent une histoire ou un court texte. Ils peuvent avoir accès d'un dictionnaire ou une application qui indiquent des erreurs. Certaines fonctions facilitent l'utilisation des images ou des bandes dessinées.
- Aider les élèves à acquérir une méthode pour apprendre à écrire des mots. Les mots que les élèves ont à apprendre peuvent provenir de leurs écrits (c.-à-d. des mots qu'ils utilisent, mais qu'ils ne savent pas encore orthographier), d'études thématiques, de demandes de leur part, ou de l'étude de mots. Voir *Le développement des compétences en orthographe en immersion française : primaire et élémentaire (2010)* pour plus d'idées.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Entretien
Planifier un entretien avec chaque élève pour vérifier sa compréhension des correspondances entre les sons et les symboles. Des listes de vérification 17a et 17b de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Immersion française, maternelle – 3e année* pourraient être utiles pour orienter les questions au cours des entretiens. La fiche 21 peut servir à l'analyse d'une phrase dictée.

Se servir des entretiens individuels pour poser des questions aux élèves sur les différentes stratégies d'orthographe qu'ils utilisent dans leurs productions écrites. Adapter à cette fin le questionnaire 13 de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture.*

Portfolio
Recueillir des échantillons datés d'écrits des élèves. Porter attention à l'orthographe et utiliser les indicateurs clés de *First Steps* pour déterminer le niveau de développement de l'orthographe des élèves. Par la suite, regrouper les élèves selon les besoins et choisir pour chaque groupe des activités appropriées à poursuivre en classe.

Ressources / Notes

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.2 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.2.1 d'utiliser des représentations graphiques simples et d'autres moyens, seul et en groupe, pour choisir, organiser et représenter des informations, des idées et des opinions pour une production écrite

Voir également les RAS 5.2.1, 6.1.5, 7.2.1, 9.1.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Ce résultat d'apprentissage met l'accent sur l'organisation des informations et des idées pour une production écrite. L'enseignant présente aux élèves une grande variété de représentations graphiques, de schémas, de cadres de texte et de supports visuels simples qui peuvent servir à orienter une production écrite. Dans les situations de préécriture, il est important de modéliser le choix et l'organisation des idées et des informations en utilisant divers outils tels que la toile sémantique, le diagramme de Venn, le tableau de séquence, entre autres. Il est possible de planifier une production écrite de plusieurs façons et avec divers outils.

À ce niveau, les élèves participent activement aux activités de préécriture qui sont faites collectivement, en petit groupe et individuellement. Après des séances de modélisation et de pratique partagée et guidée, ils pourront commencer à travailler en dyades et seul et à se servir de divers outils simples pour y consigner leurs dessins et notes pour une production écrite.

- Présenter aux élèves divers outils pour la planification de productions écrites. Modéliser et faire pratiquer leur emploi dans diverses situations.

- le dessin ;	- la carte d'information (*qui, quoi, quand, où, pourquoi*) ;
- l'étoile ou la constellation ;	- des cadres / schémas de texte ;
- une liste de mots clés ;	- d'autres représentations graphiques simples ;
- le diagramme de Venn ;	- la prise de notes en style télégraphique (notes manuscrites).

- Enseigner aux élèves diverses stratégies pour prendre des notes qui serviront à traiter l'information recueillie au cours du stade de préécriture (p. ex., pendant des remue-méninges et des activités d'écoute, de visionnement, de lecture). Modéliser l'utilisation de notes manuscrites, de mots clés, de réseaux, de tableaux, de cadres de texte ou de schémas de récit dans la préparation d'une production écrite.
- Explorer la rédaction de divers types de textes, tels que le récit, le rappel et le rapport simples. Consigner dans un tableau, une étoile ou un autre outil des notes et mots clés par rapport aux idées des élèves issues d'un remue-méninges; utiliser ces notes pour la rédaction d'un texte collectif.
- Cibler un outil ou une représentation graphique à la fois et permettre aux élèves de se familiariser avec cet outil avant d'introduire un autre. Inviter les élèves à aider à choisir des idées et à les organiser dans la représentation graphique dans les situations partagées, guidées et individuelles.
- Donner souvent aux élèves l'occasion de prendre des notes en style télégraphique sur des textes écrits. Modéliser souvent comment paraphraser l'information et la reformuler de façon simple et concise. Faire comprendre aux élèves que quand ils résument un texte, ils sont en train d'en paraphraser les points principaux. Les guider jusqu'à ce qu'ils puissent le faire seuls.
- Utiliser ou adapter le cadre ci-dessous, ou un autre outil semblable pour un projet de recherche collectif (voir RAS 6.1.5). Recueillir les informations, sélectionner les renseignements à utiliser, puis les faire classer en sous-thèmes. Écrire avec les élèves un paragraphe sur chaque élément ou sous-thème du sujet. Voir les annexes et la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture.*

Les amphibiens				
L'apparence	La nourriture	L'habitat	Les habitudes	Autres informations

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves lors de la création collective de représentations graphiques. Noter dans quelle mesure ils contribuent des idées pertinentes.

Observer les élèves aux activités collectives, en petits groupes, en dyades et individuelles. Noter, dans une fiche anecdotique, comment les élèves participent au repérage de l'information pour une production écrite et à son organisation dans une représentation graphique simple. Noter les stratégies dont ils se servent pour choisir, consigner et organiser l'information pour une variété de tâches d'écriture.

Recueillir et évaluer des travaux d'élèves : représentations graphiques, tableaux, schémas, réseaux, notes en style télégraphique. Consignent-ils les idées et les informations en se servant de dessins, de notes en style télégraphique ou de mots clés ? Mettent-ils leurs dessins, leurs notes et/ou des mots clés au bon endroit ? Noter les observations dans une fiche anecdotique. Planifier un suivi en fonction des besoins de la classe ou des petits groupes d'élèves.

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?

En premier	→	Ensuite	→	Finalement

Performance / Entretien
Suite à une discussion et à une séance de remue-méninges, demander aux élèves (en petits groupes, en dyades et individuellement) d'organiser l'information pour un rapport simple (écrit documentaire) ou pour un court récit (fiction). Planifier des entretiens individuels et poser aux élèves des questions sur le processus de sélection et d'organisation de l'information. Noter leur aptitude à mettre les idées au bon endroit et poser des questions comme *Si tu voulais ajouter cette information, où est-ce que tu la mettrais ?*

Donner aux élèves une représentation graphique, un tableau ou un réseau. Leur demander de prendre des notes en style télégraphique sur un court texte informatif, en organisant l'information sous plusieurs rubriques. Évaluer leur aptitude à prendre des notes succinctes et à placer l'information au bon endroit.

Au cours d'entretiens individuels, poser des questions aux élèves sur leur choix d'idées et de renseignements pour une tâche d'écriture, et sur la façon de les organiser. Leur demander d'expliquer leur utilisation de certaines représentations graphiques et de cadres de planification. Utiliser cette information pour planifier des minileçons.

Journal
Inviter les élèves à réfléchir aux représentations graphiques qu'ils ont utilisées.
- J'ai utilisé cette représentation graphique parce que...
- Cette représentation graphique est utile parce que...

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - VII Représentations graphiques

Annexe C - III Feuilles d'exploitation en matière de l'écriture et de représentation

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)*:*

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, Représentations graphiques

Ressources suggérées

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - XIII Développement de l'écriture et de la représentation
- *Liens selon le RAS* - Représentations graphiques en ligne

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la l'écriture et la représentation.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.3.1 d'identifier certaines de ses propres stratégies pour la production de textes

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

À ce niveau, les élèves se servent d'une variété de stratégies pour soutenir leur démarche d'écriture. Ils commencent aussi à comprendre l'emploi de stratégies à toutes les étapes. L'enseignant doit enseigner explicitement ces stratégies et leur application. Il doit donner aux élèves le temps de réfléchir avant d'expliquer comment ils s'en servent des stratégies.

- Planifier des minileçons sur des stratégies d'écriture simples, encourager les élèves à discuter de la stratégie ciblée et d'identifier d'autres situations où elle serait utile.
- Pour aider les élèves à identifier des stratégies employées, poser des questions telles que *Quelles stratégies avons-nous utilisées ? Quelles stratégies étaient les plus réussies ? Pourquoi ? Quelles autres stratégies auraient pu aider ?*

Stratégies de préécriture (choisir un aspect du sujet ; consulter divers textes comme modèles d'écrits et sources d'information ; identifier le vocabulaire associé au sujet ; utiliser un cadre ou tableau pour organiser les idées ; planifier la production)

- Amener les élèves à activer leurs connaissances antérieures. Leur demander de travailler en petits groupes et d'élaborer une liste de stratégies de préécriture qu'ils pourront utiliser pour une tâche d'écriture. Plus tard, faire un retour sur l'activité et sur leur utilisation de ces stratégies.
- Afin d'aider les élèves à réfléchir sur les stratégies qu'ils ont employées lors de la planification d'une rédaction, mener une discussion sur les défis auxquels les élèves ont dû faire face et des stratégies dont ils se sont servis. Poser des questions telles que *Quelle partie de l'activité as-tu trouvé la plus difficile ? Pourquoi ? Comment l'as-tu accomplie? Quelles stratégies étaient les plus réussies ? Pourquoi ? Quelles autres stratégies auraient pu aider ?*
- En utilisant la technique de « réflexion à haute voix », apprendre aux élèves le vocabulaire et les structures dont ils ont besoin pour discuter de leurs stratégies. Prévoir des échanges en dyades pour leur permettre de verbaliser leur emploi de stratégies à chaque étape de la démarche d'écriture.

Stratégies de rédaction (utiliser les idées notées dans un tableau ou cadre pour guider une production écrite et écrire un brouillon)

- Modéliser les stratégies d'écriture en pensant tout haut. Encourager les élèves à employer la même technique et à réfléchir à haute voix pendant la rédaction et/ou à partager avec un partenaire.
- Suivant la rédaction d'un texte, animer une discussion sur les stratégies utilisées par les élèves. Encourager la réflexion sur leur efficacité.
- Encourager les élèves à verbaliser leurs stratégies de rédaction, en discutant avec un partenaire ou avec un petit groupe.

(Suite...)

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer si les élèves participent volontiers aux discussions sur l'emploi de stratégies et font part de leurs stratégies. Utiliser des fiches anecdotiques pour noter si les élèves sont capables d'identifier des stratégies utilisées au cours de diverses activités associées à la démarche d'écriture.

Performance
Lors de séances d'écriture partagée, guidée ou indépendante, inviter les élèves à identifier la (les) stratégie(s) qu'ils utilisent à chaque étape de la démarche d'écriture. Appuyer les élèves en fournissant une liste de stratégies dont ils peuvent choisir celles qui sont pertinentes ou en proposant deux stratégies dont les élèves doivent identifier celle qu'ils ont utilisée.

Entretien
Dans le cadre d'entretiens en tête-à-tête ou en petits groupes, discuter avec les élèves des stratégies qu'ils utilisent aux différentes étapes de la démarche de l'écriture. Utiliser des exemples d'écrits produits par l'élève pour guider des questions ; employer le questionnaire 13 de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture* pour orienter la discussion.

Poser des questions telles que les suivantes pour aider les élèves à identifier leurs stratégies : *Avant d'écrire un texte, que fais-tu ? Est-ce que tu fais des dessins ou écris des mots ? Est-ce que tu les consultes quand tu commences à écrire ton texte ? Que fais-tu pour vérifier l'orthographe d'un mot ?* Utiliser cette information pour planifier des minileçons sur les stratégies qui nécessitent une attention particulière.

Journal
Faire participer les élèves à une réflexion sur ce qu'ils apprennent et la façon dont ils apprennent au cours de la démarche de l'écriture. Après une discussion de classe sur les diverses stratégies utilisées pour l'écriture et la représentation, demander aux élèves de rédiger une entrée de journal et d'expliquer les stratégies d'écriture qu'ils utilisent.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe C - II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe D - I Principes et stratégies d'écriture et de représentation

Annexe D - II Catégories de textes et éléments à traiter

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)*:* Fiches reproductibles, manuel de l'élève

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, questionnaire 13

Ressources suggérées

First Steps Writing: Developmental Continuum and Writing: Resource Book (Heinemann)

Littératie en 1re et 2e année: Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la l'écriture et la représentation.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage	Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions
RAC 9.3 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'identifier ses propres stratégies. **RAS :** Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable : **9.3.1** d'identifier certaines de ses propres stratégies pour la production de textes (suite)	***Stratégies de révision*** (ajouter un mot à une phrase) • Avant d'entreprendre la révision de texte en dyades, faire un retour sur les éléments de révision, sur diverses stratégies pour la production de textes et sur le langage nécessaire. • Développer avec les élèves une liste d'éléments à considérer lors de l'étape de révision. Afficher la liste et encourager les élèves à s'en servir. • Suivant la révision d'un texte, mener une discussion sur les diverses stratégies de révision utilisées par les élèves. Discuter de leurs défis et de leurs succès. • Planifier des entretiens pour discuter des stratégies employées par des élèves. Planifier un suivi au besoin. ***Stratégies de correction*** (trouver un mot dans le mur de mots afin de vérifier son genre ou son orthographe) • Modéliser l'emploi de diverses stratégies ; développer le vocabulaire nécessaire pour que les élèves discutent de leur emploi de ces stratégies. • Mener des discussions sur les différentes stratégies et techniques de correction : en grands groupes, en petits groupes et en dyades. Encourager les élèves à verbaliser leurs idées et expériences. • Fournir des textes non corrigés aux élèves. Leur demander de travailler en dyades pour discuter des corrections nécessaires. Si voulu, leur inviter d'indiquer les corrections à faire en utilisant des signes de correction. • Lors de l'étape de correction, faire des entrevues avec les élèves, individuellement ou en petits groupes, pour discuter de leurs stratégies. ***Stratégies de publication*** (afficher un texte pour le diffuser) • Développer le vocabulaire nécessaire à une discussion de stratégies en utilisant la technique de réflexion à haute voix et autres. • Discuter des diverses stratégies de publication et amener les élèves à activer leurs connaissances antérieures en les invitant à partager des stratégies qu'ils trouvent utiles. • Avant et pendant l'étape de publication, encourager un partage de stratégies pertinentes. Prévoir un partage en grand groupe, en petits groupes et en dyades.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Autoévaluation

Faire participer les élèves à une réflexion sur leur emploi de stratégies au cours de la démarche de l'écriture. Après une discussion de classe sur les diverses stratégies utilisées pour l'écriture et la représentation, demander aux élèves de compléter une liste de vérification comme la suivante :

Mes stratégies d'écriture			
	Toujours	Parfois	Pas encore
Première étape :			
Je sais comment choisir le sujet pour mes rédactions.			
Je pense à pourquoi et pour qui j'écris.			
Je trouve des idées et des mots importants et je les note avant d'écrire mon premier brouillon.			
Je me sers d'une représentation graphique ou d'un autre outil pour noter et organiser mes idées.			
Deuxième étape :			
J'utilise les idées que j'ai notées pour écrire mon brouillon.			
J'écris mon brouillon du mieux que je peux.			
Je relis mon brouillon pour m'aider à savoir où apporter des changement.			
Dans mon brouillon, j'ajoute, j'enlève ou je change des mots ou des phrases.			
Je demande à quelqu'un d'autre de lire mon texte et de me donner des idées.			
Je trouve des mots précis et riches pour remplacer des mots ordinaires.			
Troisième étape :			
Je me sers de plusieurs ressources pour m'aider à vérifier les éléments de mon texte: les affiches, le mur de mots, une feuille de vérification.			
Pour vérifier l'orthographe de mots inconnus, je me pose les questions suivantes : *Est-ce que le mot a l'air correct? Est-ce que ça fait du sens? Est-ce que le mot sonne bien?*			
J'utilise un dictionnaire pour vérifier l'orthographe ou le genre d'un mot inconnu.			

Ressources / Notes

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.4.1 de consulter, seul et en groupe, une gamme de ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, en tant que modèles d'écrits et source d'information

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Avant, pendant, et après la production d'un texte, les élèves devraient être capables de consulter une variété de ressources pour trouver des idées et inspirer leur production écrite. Il est donc important d'établir un lien étroit entre les activités d'écriture et les activités de lecture, d'écoute et de visionnement. Des expériences avec des livres de la littérature jeunesse et d'autres ressources imprimées et non imprimées aident les élèves à approfondir leur connaissance de diverses structures de textes.

Quand les élèves rédigent un texte d'une certaine forme, leur donner la possibilité de consulter comme modèles d'écrits une variété de textes publiés de même style ainsi que des textes écrits collectivement. Proposer de nombreuses ressources imprimées et non imprimées.

- Donner aux élèves l'occasion de consulter une gamme de textes en tant que modèles et sources d'information pour leurs propres écrits. Par exemple :

Ressources imprimées	*Ressources non imprimées*
- littérature jeunesse textes informatifs - pièces de théâtre - chansons, comptines, poèmes - textes écrits collectivement - banques de mots thématiques, mur de mots - dictionnaires, référentiels - dictionnaires personnels - livres de référence, encyclopédies - affiches, annonces publicitaires imprimées - cartes, atlas, graphiques, tableaux	- enregistrements audio et vidéo - émissions de télévision - textes médiatiques - logiciels, sites Web, courriels - ressources humaines - annonces publicitaires à la télévision, à la radio ou à Internet - cartes, images, globes terrestres, tableaux

Ressources imprimées

- Utiliser le modèle d'enseignement explicite pour explorer les structures et les composantes de chaque forme ou type de texte ciblé ; prévoir la modélisation, la pratique partagée et la pratique guidée coopérative avant d'entreprendre toute activité d'écriture indépendante.
- Afficher des copies de comptines, chansons, poèmes et histoires que les élèves ont appris ou créés ensemble. Modéliser leur emploi comme inspiration et s'en servir dans le cadre de séances d'écriture partagée.
- Proposer aux élèves d'utiliser les structures d'un texte connu pour guider leurs propres écrits. Leur demander de modifier et personnaliser le texte en conservant les principales structures, mais en remplaçant certains éléments. Autrement, proposer la rédaction d'une nouvelle version d'une histoire en modifiant un ou plusieurs aspects de l'histoire (p. ex., le contexte, le lieu, le personnage principal ou la fin).
- Mettre sur pied un centre d'écriture comportant divers modèles de textes et des cadres pour la création de textes individualisés.
- Mettre à la disposition des élèves une bibliothèque de classe où les ouvrages sont classés selon le genre et où ils peuvent trouver facilement un certain type de texte (p. ex., documentaires, contes de fées, livres de sciences, poésie, bandes dessinées, dictionnaires et livres de référence).
- Dans toutes les matières scolaires, présenter de nouvelles formes d'écrits en explorant les caractéristiques des textes et les structures utilisées. Pour chaque forme, établir un cadre mettant en évidence les principaux éléments du texte pour aider les élèves à écrire leurs propres textes.

(Suite...)

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation / Entretien
Utiliser l'observation, les listes de vérification, les grilles d'évaluation et les fiches anecdotiques pour évaluer les progrès des élèves dans l'utilisation d'une gamme de ressources comme sources d'information pour leurs écrits. Noter :

- l'aptitude des élèves à utiliser les livres de la littérature jeunesse et d'autres textes comme modèles d'écriture indépendante.
- leur aptitude à utiliser un cadre pour orienter leur écriture indépendante d'un certain genre ou type de texte.
- les stratégies utilisées en travaillant avec la technologie.

Performance
Inviter les élèves à consulter un texte écrit collectivement comme modèle pour une rédaction individuelle. Vérifier dans quelle mesure ils s'y référent afin de suivre la structure et les composantes pertinentes. Repèrent-ils des mots et des structures nécessaires ? Copient-ils des mots sans erreur ?

Fournir aux élèves un cadre pour écrire un court texte simple, basé sur un texte connu ou sur un texte rédigé collectivement. Leur demander de consulter les écrits dans la classe afin de compléter et/ou personnaliser le texte. Noter leur aptitude à utiliser le cadre pour orienter leur écriture indépendante dans un certain genre ou type de texte.

Demander aux élèves de résumer succinctement l'information présentée dans une vidéo ou un film. Les encourager à regrouper les idées ou les renseignements sous deux ou trois grandes rubriques, et à rédiger un court paragraphe pour chacune.

Demander aux élèves d'écrire une lettre à un ami pour lui parler d'un site Web (choisi par l'enseignant) qu'ils ont visité récemment. Dans leur lettre, ils doivent donner un aperçu du site Web et encourager leur ami à le consulter.

Proposer la recherche d'informations pour une production écrite simple. Noter dans quelle mesure les élèves peuvent consulter diverses sources d'information dans la classe pour repérer des renseignements pertinents.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - II Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Annexe C - II Genres et types de textes et éléments à traiter

Annexe D - I Principes et stratégies d'écriture et de représentation

Annexe D - II Catégories de textes et éléments à traiter

Annexe D - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en écriture et en représentation (Grille d'autoévaluation : Travail en groupe

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)*:* Fiches reproductibles, manuel de l'élève

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, Représentations graphiques, projet de recherche et fiche 19a

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.4.1 de consulter, seul et en groupe, une gamme de ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, en tant que modèles d'écrits et source d'information (suite)

Voir également le RAS 7.4.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Ressources non imprimées

- Explorer avec les élèves des stratégies permettant la sélection d'information pertinente d'un texte pour une production écrite. Par exemple :
  - formulation de questions repères ;
  - interprétation des images, des graphiques et des tableaux dans les livres et ressources de la classe ou sur Internet;
  - écoute et visionnement pour trouver l'information pertinente ;
  - survol et lecture en diagonale (en se servant des titres, des légendes, etc.) pour se faire une idée générale ou chercher des renseignements précis dans un texte écrit ;
  - utilisation de la table des matières, l'index ou le glossaire d'un texte pour trouver plus facilement certains renseignements ;
  - utilisation des éléments visuels et organisationnels d'un texte pour faciliter la recherche de renseignements particuliers: caractères gras, couleurs, encadrés latéraux, cadres et bordures, index, table des matières, titres et sous-titres, et autres.
- Demander aux élèves de rédiger en dyades un court texte à partir de l'information trouvée dans une affiche, une peinture ou un graphique.
- Lors de l'étape de préécriture, encourager les élèves à réfléchir à leur répertoire personnel de films, littérature, expériences personnelles pour inspirer leur production écrite.
- À partir d'un film documentaire visionné en classe, inviter les élèves à poser certaines questions et à y répondre. Ces questions et réponses peuvent inspirer la rédaction de courts textes, de cartes illustrées questions et réponses, ou de jeux ou jeu-questionnaire de type *Trivia*.
- Inviter les élèves à examiner un tableau (ou une autre ressource visuelle telle qu'une photo, une carte géographique, une peinture) et ensuite à consigner sur papier les informations communiquées.
- Lire aux élèves le premier chapitre d'un livre et leur demander par la suite de travailler en dyades pour oralement créer un nouveau chapitre à l'histoire avec les mêmes personnages. Ensuite, les élèves écrivent leurs idées en se servant des structures et du vocabulaire du texte original, et partagent leur chapitre avec la classe.
- Demander aux élèves d'écouter une histoire ou une chanson, puis de créer une bande dessinée ou un article pour le journal de l'école qui décrit la chanson ou l'histoire.
- Inviter les élèves à rendre un texte plus attirant en utilisant la technologie : le traitement de texte, des illustrations ou des graphiques téléchargés et/ou des caractères typographiques particuliers.
- Demander aux élèves de travailler en dyades ou en petits groupes pour écrire un court texte pour le site Web de la classe ou de l'école. Leur proposer l'inclusion d'éléments visuels divers tels que des illustrations, des appuis graphiques, et diverses caractéristiques de l'imprimé.
- Apprendre aux élèves les éléments du courrier électronique et préparer collectivement des messages à partager avec une autre classe ou école. Impliquer les élèves dans le processus d'envoi.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Recueillir des échantillons datés d'écrits pour évaluer la progression des élèves et les progrès accomplis dans l'utilisation de textes et de documents de référence variés comme modèles d'écrits et comme sources d'information pour une production écrite.

Dans les situations de communication écrite, vérifier dans quelle mesure les élèves utilisent diverses ressources et des outils de référence pour appuyer leurs productions écrites :
- les références disponibles dans la classe (manuels scolaires, littérature jeunesse, affiches, vocabulaire mural, dictionnaires, grammaires, livres et autres textes écrits)
- ressources technologiques (Internet, logiciels, imprimante)
- ressources visuelles (images, dessins, supports visuels, tableaux, graphiques)

Performance
Inviter les élèves à travailler en petits groupes et de créer une présentation sur un thème donné. Chaque élève est chargé de trouver et de mettre sur papier de l'information sur l'un des sous-thèmes. L'enseignant doit mettre une variété de ressources (non imprimées et visuelles) à la disposition des élèves. Chaque groupe présente ensuite son travail aux autres groupes ou à toute la classe.

Entretien
Dans le cadre d'entretiens individuels avec les élèves, demander aux élèves d'expliquer leur façon de consulter divers textes en tant que modèles d'écrits et sources d'information. Discuter des façons de favoriser une plus grande utilisation des livres de la littérature jeunesse et des modèles langagiers qui sont à leur disposition.

Autoévaluation
Demander aux élèves de réfléchir aux points suivants, seuls ou avec un partenaire :

Le texte _____ m'a beaucoup aidé à _____.
J'aime utiliser des modèles d'écrits parce que _____.
La ressource que j'ai trouvé la plus efficace est _____.
J'aime utiliser une gamme de ressources parce que _____.

Ressources / Notes

Ressources suggérées

Enseigner l'écriture : Revenir à l'essentiel (Chenelière)

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo)

Ma trousse d'écriture 1 (Chenelière)

Collection de textes imprimés, non imprimés, médiatiques et technologiques, dont des écrits présents dans le milieu et du matériel de référence visuel, comportant entre autres les genres suivants :

conte	conte de fées
album	poésie
menu	biographie
autobiographie	recette
texte informatif	article
exposé	entrevue
marche à suivre	questionnaire
publicité	site Web

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la l'écriture et la représentation.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.4.2 d'utiliser la technologie pour produire et améliorer ses textes et autres formes de représentation

Voir également le RAS 7.4.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Encourager élèves de se servir de la technologie pour produire et améliorer leurs textes et diverses représentations. Modéliser certaines utilisations de base de la technologie, et faire travailler les élèves en dyades afin qu'ils se familiarisent avec certains logiciels de dessin et de traitement de texte. Un centre de l'ordinateur peut les aider à faire des représentations visuelles, des phrases et de courts textes ou à améliorer un texte. La tablette numérique peut aussi servir comme outil technique.

- Utiliser de l'infographie ou des dessins personnels (créé avec un logiciel de dessin ou de peinture simple) afin d'illustrer un texte ou pour appuyer les écrits. Faire créer une page couverture pour un texte à l'aide de l'ordinateur.
- Donner aux élèves la possibilité d'envoyer et de recevoir des courriels, d'écrire à un auteur qu'ils aiment, à un élève d'une autre classe ou d'une autre école, à l'administration de l'école ou à un autre enseignant.
- Encourager les élèves à utiliser divers outils techniques quand ils écrivent ou utilisent d'autres formes de représentation. Veiller à ce qu'ils puissent s'en servir fréquemment, par exemple :
  - se servir d'un magnétophone ou d'une tablette numérique pour enregistrer des dramatisations, des lectures d'ouvrages publiés, des histoires racontées et des lectures en chœur ;
  - se servir d'un logiciel de traitement de texte simple pour rédiger, réviser, corriger et publier un court texte ;
  - utiliser un logiciel ou application de dessin simple pour illustrer ou publier un texte ;
  - utiliser un appareil photo pour prendre des photos numérisées pour une production écrite ou visuelle ;
  - se servir avec de l'aide de ressources comme une base de données, un cédérom et Internet pour trouver de l'information (stratégie de préécriture) ;
  - se servir d'une tablette ou d'un téléphone intelligent pour obtenir l'accès à un dictionnaire, Internet ou d'autres informations ou pour partager et réviser un court texte ;
  - utiliser Internet avec de l'aide pour communiquer (p. ex., envoyer un courriel ou écrire un article pour le site Web de la classe ou de l'école;
  - choisir, reformuler, organiser et grouper de l'information pertinente provenant d'au moins deux sources (textes imprimés, discussion orale, médias électroniques, technologie informatique), avec l'aide de l'enseignant, pour construire et transmettre un sens.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Recourir à l'observation, aux listes de vérification et aux fiches anecdotiques et noter :
- l'utilisation que font les élèves des ressources techniques et des habiletés acquises en informatique ;
- leur utilisation des stratégies quand ils travaillent avec des outils techniques ;
- leur degré d'interaction avec des ressources techniques ;
- leur degré d'enthousiasme et le succès.

Vérifier dans quelle mesure les élèves peuvent utiliser diverses technologies disponibles dans la classe ou dans l'école pour créer, enrichir ou partager leurs productions écrites.

Liste de vérification
Utiliser une liste de vérification pour évaluer les habiletés des élèves en informatique.

L'élève_____	Toujours*Parfois*Pas encore
utilise la technologie avec l'enthousiasme	
prend des risques avec la technologie	
peut produire un court texte en se servant de la technologie (ordinateur, tablette, etc.)	
utilise la technologie pour corriger un court texte	

Performance
Demander aux élèves de concevoir à l'ordinateur une page couverture pour un écrit, en se servant de texte et d'éléments visuels.

Inviter les élèves à utiliser une technologie pour partager ou diffuser un texte écrit.

En sciences ou sciences humaines, inviter les élèves à utiliser de la technologie (p. ex., Internet, logiciels ou applications) pour créer et/ou à trouver des diagrammes, des cartes et/ou des images pour accompagner une rédaction.

Lors de la production de textes écrits dans les diverses matières scolaires, demander aux élèves de prévoir l'emploi de technologie pour une partie de leur travail. Préciser la technologie, au désir.

Portfolio
Recueillir des échantillons datés des travaux produits par les élèves à l'aide de ressources techniques.

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe D - III Feuilles d'exploitation en matière d'écriture et de représentation

Annexe D - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en écriture et en représentation (Grille d'autoévaluation : Travail en groupe

Ressources suggérées

Bien s'entendre pour apprendre (Chenelière)

Littératie en 1re et 2e année: Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo)

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - XIII Développement de l'écriture et de la représentation, XIV Développement des TIC
- *Liens selon le RAS* - Représentations graphiques en ligne

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la l'écriture et la représentation.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.4 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.4.3 de collaborer avec ses camarades afin de clarifier des idées au cours d'une tâche d'écriture ou de représentation

Voir également le RAS 9.5.1

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Il est important de permettre aux élèves de montrer leurs écrits et autres représentations aux autres et d'entendre leurs commentaires. À toutes les étapes de la démarche de l'écriture, les élèves devraient avoir le temps de discuter de leurs idées avec les autres, de collaborer à des tâches d'écriture, de montrer leurs écrits aux autres et de recevoir de la rétroaction.

- Utiliser des minileçons comportant la modélisation, la pratique partagée et la pratique guidée pour enseigner comment :
  - travailler en collaboration ;
  - être des participants actifs ;
  - poser des questions pertinentes pour obtenir des précisions ;
  - formuler des commentaires positifs ;
  - donner de la rétroaction constructive aux autres ;
  - utiliser la rétroaction pour réviser leurs écrits.
- Donner aux élèves la possibilité de travailler en dyades ou en petits groupes pour écrire ou représenter, ou encore quand ils ont recours aux arts plastiques et dramatiques pour exprimer leurs idées. Encourager les élèves à se poser des questions, à échanger des idées et à travailler en collaboration.
- Donner aux élèves des occasions de collaborer avec leurs camarades pour recevoir des commentaires et suggestions et préciser leurs idées quand ils rédigent leur première ébauche.
- Utiliser la stratégie appelée la « chaise de l'auteur » pour amener les élèves à prendre conscience de l'utilité de la collaboration dans le cadre du processus d'écriture. Ces cercles de partage permettent aux élèves de lire ou de parler de leur travail, poser des questions, donner et recevoir de la rétroaction.
- Fournir un cadre pour favoriser la collaboration. Utiliser ou adapter la Liste de vérification : *Révision avec un pair* ou la Feuille de contrôle: *Questions pour diriger un entretien entre l'auteur et l'enseignant / partenaire* (Voir Annexe D) pour guider la discussion.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Choisir de deux à cinq élèves pendant la journée et observer dans quelle mesure :
- ils travaillent en collaborant ;
- ils suivent les directives lors du travail en groupe ;
- ils prennent des risques langagiers ;
- ils posent des questions pour obtenir des précisions ;
- ils tiennent compte des suggestions des autres ;
- ils respectent les suggestions des autres.

Performance
Demander aux élèves de travailler ensemble pour qu'ils puissent s'entraider au cours d'activités d'écriture.

Entretien
Utiliser un outil d'autoévaluation pour suivre l'aptitude des élèves à travailler en groupe. Lors d'un entretien, discuter avec chaque élève de ses forces et de ses besoins. Planifier un suivi approprié.

Autoévaluation
Demander aux élèves d'évaluer leur aptitude à travailler en groupe et à travailler en collaboration avec les autres. Utiliser ou adapter un des outils d'autoévaluation proposés dans l'Annexe D.

L'élève_____	Toujours	Parfois	Jamais
Je travaille en colaboration avec mon partenaire.			
Je participe activement en petits groupes.			
Je pose des questions à mon partenaire.			
Je me sers des suggestions des autres.			
J'aide mon partenaire.			

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe D - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en écriture et en représentation

Ressources suggérées

Bien s'entendre pour apprendre (Chenelière)

La coopération, un jeu d'enfant (Chenelière)

Azimut à l'ordi 2: Ça recommence et Azimut à l'ordi 3: Ça continue (cédéroms, Graficor)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la l'écriture et la représentation.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.5 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.5.1 d'appliquer, seuls, en groupe et avec de l'aide, des comportements associées à la démarche d'écriture

Voir également le RAS 9.4.3

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

La démarche de l'écriture est souvent segmentée en plusieurs étapes. Bien que tous les écrits n'exigent pas de passer par chacune de ces étapes, il est important que l'enseignant montre souvent la démarche de l'écriture aux élèves et parle de ces étapes en les appelant par leur nom. Les élèves vont se servir de cette démarche pour orienter leur écriture ; ils doivent souvent avoir des occasions d'expérimenter diverses stratégies pour **planifier, rédiger, réviser, corriger** et **publier** leurs écrits.

L'enseignant utilise la technique de réflexion à haute voix pour expliquer comment les rédacteurs choisissent leur sujet et la façon de le traiter à chaque étape de la démarche d'écriture. À mesure que les élèves explorent les comportements associés à la démarche d'écriture, l'enseignant les incite à écrire de façon indépendante. L'enseignant les aide et les appuie en tout temps et à toutes les étapes, tant pendant les séances de pratique partagée et guidée que pendant les activités d'écriture indépendante. Une affiche ou représentation visuelle (p. ex., *L'autoroute des étapes de l'écriture*) peut aider les élèves au cours du processus de l'écriture dont l'enseignant les encourage à se référer.

Préécriture

Les élèves doivent participer en groupe et en dyade à la planification de divers textes simples. Les techniques de préécriture (p. ex., réflexion, planification, remue-méninges, consultation de divers textes comme modèles) sont enseignées de façon explicite et pratiquées souvent.

- Explorer et discuter en petits groupes diverses stratégies de préécriture :

- choisir le sujet	- trouver le vocabulaire associé au sujet
- décider de l'intention, de l'auditoire cible et de la forme d'écriture	- prendre des notes en style télégraphique
- partir à la chasse aux idées	- utiliser un outil tel qu'une représentation graphique
- faire des recherches en lisant, visionnant, parlant, menant des entrevues;	- faire un plan, choisir les détails à inclure
	- visionner ou lire des textes sur le sujet

- Prévoir diverses activités de préécriture :
  - la dramatisation et les jeux de rôles ;
  - la conversation, la discussion ou le remue-méninges ;
  - l'examen de documents visuels (p. ex., écrits, images ou vidéos)
  - l'organisation des idées dans un cadre/ une représentation graphique.
- Montrer aux élèves diverses formes d'écrits (p. es., récits, rappels, textes narratifs, explications). Modéliser et faire pratiquer collectivement la rédaction de chaque forme de texte avant des séances d'écriture individuelle. Lors de séances d'écriture indépendante, afficher des textes collectifs.
- Dans le cas d'un texte narratif, demander aux élèves de raconter à un partenaire leur histoire avant de commencer à écrire. Les encourager à s'entraider pour trouver le vocabulaire et les structures nécessaires, et à se poser des questions afin de préciser le sens et la séquence des événements.
- Montrer aux élèves comment obtenir de l'aide quand les idées ne viennent pas. Proposer des séances d'écriture partagée et les inciter à participer activement au processus de préécriture.

(Suite...)

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer les élèves et noter :
- le degré de participation des élèves aux activités de préécriture en groupe-classe, en petit groupe et en dyade ;
- leur apport aux activités de préécriture partagée au cours de l'année ;
- leur aptitude à appliquer les stratégies de préécriture ;
- leur participation aux séances de remue-méninges ;
- leur utilisation des notes et de l'information générées à l'étape de préécriture pour la rédaction d'un texte.

Observer l'utilisation que font les élèves des représentations graphiques à l'étape de préécriture. Noter les points préoccupants et organiser des mini-leçons ou des entretiens individuels pour les régler.

Liste de vérification / Grille d'évaluation
Conserver et analyser des échantillons datés d'écrits des élèves, y compris des travaux de préécriture et de premières ébauches. Utiliser des listes de vérification, des grilles d'évaluation et des fiches anecdotiques pour évaluer les progrès des élèves.

Performance
Inviter les élèves à travailler en petit groupe ou en dyade pour produire de courts récits ou des rapports simples en se servant de techniques et de stratégies de préécriture pour trouver des idées.

Autoévaluation
Demander aux élèves de réfléchir et de communiquer avec un partenaire ou avec son enseignant les points suivants :
- *La représentation graphique que j'aime utiliser est _____, parce que _____*
- *Quelques stratégies de préécriture que j'ai appris...*

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - VII Représentations graphiques

Annexe D - I Principes et stratégies d'écriture et de représentation

Annexe D - II Feuilles d'exploitation en matière d'écriture et de représentation

Annexe D - II Catégories de textes et éléments à traiter

Annexe D - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en écriture et en représentation (Grille de vérification : Révision avec un pair)

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)*:* Fiches reproductibles, manuel de l'élève

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui, Représentations graphiques

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.5 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.5.1 d'appliquer, seuls, en groupe et avec de l'aide, des comportements associées à la démarche d'écriture (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Rédaction

Dans le cadre de modélisation et de pratique partagée, montrer comment les rédacteurs traduisent en écrit les idées d'un plan et consignent leurs idées sur papier. Les occasions d'écriture indépendante à ce niveau sont importantes. Bien que les textes crées lors de sessions collectives seront plus longs, dans la plupart des cas, les brouillons produits par des élèves dans les situations indépendantes tôt dans l'année vont consister d'un court paragraphe.

- Discuter et modéliser diverses techniques de rédaction :
  - organiser et mettre en ordre l'information tirée des activités de préécriture ;
  - composer avec soin une première ébauche ;
  - utiliser une orthographe provisoire au besoin.
- Pendant les activités d'écriture partagée, utiliser les résultats des activités de préécriture pour rédiger un texte (listes issues des remue-méninges, notes en style télégraphique, etc.). Agir comme secrétaire et consigner les idées des élèves en donnant au besoin les mots, les structures et les formes correctes.
- Lier la rédaction de textes aux thèmes explorés. Suite à la lecture sur un sujet, une discussion ou une session de partage, proposer la rédaction d'un texte en lien avec le sujet. Faire suivre la rédaction collective par des séances de pratique guidée ou de pratique coopérative, selon les besoins.
- Proposer divers regroupements pour la rédaction de textes. Certains élèves pourraient travailler en petits groupes guidés, tandis que d'autres pourraient travailler ensemble de façon coopérative, en dyades ou en petits groupes, pour rédiger un texte collectif. Aider les élèves qui ont de la difficulté à consigner leurs idées sur papier, dans le cadre d'entretiens individuels.
- Donner aux élèves l'occasion de pratiquer régulièrement l'écriture et la représentation personnelle et indépendante. Encourager l'expérimentation avec les diverses formes d'écrits qui ont été présentées en classe :
  - explications et rappels brefs, procédures simples ;
  - cartes, lettres, courts récits ;
  - réactions aux textes présentés en classe.
- Consacrer de plus en plus de temps à l'écriture indépendante et encourager les élèves à se servir de stratégies connues et d'une orthographe provisoire pour consigner leurs idées sur papier ; à cette étape, ils doivent surtout se préoccuper du contenu de leur message. Des minileçons et entretiens peuvent apporter un soutien aux élèves qui ont de la difficulté à consigner leurs idées sur papier ; leur proposer un schéma ou cadre de texte. Voir Annexe D.

(Suite...)

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer le degré de participation des élèves aux activités de rédaction, de révision et de correction collective.

Observer les élèves et noter les stratégies de rédaction qu'ils utilisent pour écrire des textes de façon indépendante. Noter :
- leur aptitude à utiliser les idées et les informations générées à l'étape de la préécriture pour rédiger la première ébauche de leurs textes;
- s'ils utilisent dans leurs écrits le vocabulaire français et les structures grammaticales identifiés à l'étape de préécriture ;
- l'utilisation qu'ils font du matériel de référence de la classe (p. ex., tableaux, listes de mots, livres de la littérature jeunesse et autres textes) à l'étape de la rédaction.

Conserver et analyser des échantillons datés d'écrits, notamment des travaux de préécriture, des premières ébauches et, plus tard dans l'année, des textes révisés. Observer et noter les progrès et le développement de l'élève dans le domaine de l'écriture et son emploi de dessins, d'une orthographe provisoire, de mots écrits selon l'orthographe conventionnelle, de phrases copiées d'après des modèles présents en classe, de courts textes écrits indépendamment.

Performance
Inviter les élèves à utiliser une toile sémantique ou une représentation graphique complétée collectivement pour orienter leur production écrite. Noter dans quelle mesure ils :
- utilisent des idées notées ;
- copient des mots correctement ;
- ajoutent des détails pertinents ;
- rédigent des phrases complètes.

Entretien
Tenir des entretiens individuels pour mettre l'accent sur l'étape de rédaction. Recourir à diverses questions pour orienter la discussion :
- *De quoi s'agit-il dans ton histoire (ton texte) ?*
- *As-tu utilisé des idées de l'étape de préécriture ?*
- *Comment vas-tu continuer ? Que se passe-t-il ensuite ? Quelles autres informations vas-tu donner ?*
- *Qu'est-ce que tu pourrais ajouter ici ?*
- *Si tu allais ajouter cette information, où est-ce que tu la mettrais?*

Ressources / Notes

Ressources suggérées

First Steps Writing: Developmental Continuum and Writing: Resource Book (Heinemann)

Les centres de littératie (Chenelière)

Émergence de l'écrit : Un programme complet de préparation à la lecture et à l'écriture (Chenelière)

Enseigner l'écriture : Revenir à l'essentiel (Chenelière)

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo)

Ma trousse d'écriture 1 (Chenelière)

Les murs de mots (Chenelière)

Une phrase à la fois (Chenelière)

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la l'écriture et la représentation.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.5 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.5.1 d'appliquer, seuls, en groupe et avec de l'aide, des comportements associées à la démarche d'écriture (suite)

La révision et la correction sont deux étapes du processus d'écriture, et elles modifient les textes différemment. La révision a une portée plus large, plus générale et elle comprend l'ajout ou la suppression de l'information, la réorganisation de certains extraits et le remaniement ou la réorganisation des idées. En revanche, la correction, c'est l'attention prêtée aux détails. (*Ma trousse d'écriture : Guide d'exploitation pédagogique 6*, Beauchemin /Chenelière Éducation 2005)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Révision

Quand il révise, l'auteur essaie de mieux cibler son écrit. L'enseignant devrait laisser s'écouler un certain temps entre l'étape de rédaction de la première ébauche et celles de révision et de correction afin que les élèves soient plus objectifs. Il aide les élèves à comprendre qu'il peut être nécessaire de restructurer un écrit pour l'améliorer et pour le rendre plus clair pour le lecteur.

- Explorer des stratégies de révision dans le cadre de séances de modélisation et d'écriture partagée, afin que les élèves voient comment des modifications peuvent être apportées à un texte, Par exemple :

  - relire la première ébauche pour vérifier la clarté et la cohérence ;
  - ajouter ou supprimer de d'information ;
  - modifier l'ordre des idées ;
  - enrichir des phrases, ajouter des mots plus imaginés ou plus précis ;
  - utiliser les commentaires de l'enseignant et des autres élèves pour améliorer le texte ;
  - restructurer des phrases ou des parties du texte, faire des paragraphes.

- À l'étape de révision, les élèves partagent leur première ébauche et font quelques révisions en fonction de leurs commentaires. Utiliser des minileçons pour les aider à comprendre la démarche de révision et pour faire pratiquer la révision d'un brouillon. Élaborer des questions qui peuvent orienter la réflexion et former une brève liste de vérification. (p. ex., *Est-ce que le texte est clair ? L'ordre des phrases est-il bon ? Y a-t-il assez de détails ? Est-ce que mon texte a un début, un milieu et une fin ?).*
- Demander aux élèves d'utiliser le schéma de récit pour vérifier s'ils ont inclus tous les principaux éléments du texte (p. ex., dans un compte rendu, il faut répondre aux questions *qui?, quoi?, quand?, où?* et *pourquoi?*). Leur donner une liste de vérification (Voir *La révision du texte*, Annexe D) pour s'assurer que la démarche de l'écriture est bien suivie.
- Encourager les élèves à utiliser un vocabulaire descriptif dans leurs écrits. Leur demander de se relire pour vérifier le choix des mots et de se concentrer sur la création de descriptions colorées.
- Proposer une liste de révision simple et pratiquer ensemble son emploi. Il peut s'agir d'une liste de deux ou trois éléments ou questions qui peut être modifiée au cours de l'année.
- Encourager les élèves à réviser leurs propres écrits avec l'aide des autres élèves ou de l'enseignant, en appliquant les stratégies apprises. Explorer comment faire des commentaires utiles et proposer la précision d'une chose qu'ils aiment et d'une suggestion (p. ex., *J'aime la partie où ___. Peux-tu me dire plus sur ___ ? Je suggère que ___.*).
- Modéliser la révision d'un texte à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, une application de dictionnaire conçue pour tablette ou autre outil de référence.

(Suite...)

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Ressources / Notes

Observation

Observer les élèves et noter leur aptitude à se servir de stratégies et d'une liste de vérification quand ils travaillent seuls et quand ils collaborent avec un partenaire. Proposent-ils des changements pertinents ? Acceptent-ils les suggestions de leurs camarades ?

Performance / Évaluation par les pairs
Inciter les élèves à relire leur texte à haute voix avant de procéder à une révision. Leur proposer quelques questions simples pour guider leurs réflexions :

- Mon texte a-t-il du sens du début à la fin ?
- Mes idées sont-elles dans le bon ordre ?
- Est-ce que j'ai dit ce que je voulais dire ?
- Est-ce que je peux ajouter des mots descriptifs ?

Proposer un tableau en T pour la rétroaction d'un partenaire ; ils doivent noter les éléments à vérifier et des suggestions.

Parties du texte	Mes suggestions

Proposer une liste de vérification à utiliser seul et avec un partenaire pour qu'ils se donnent mutuellement de la rétroaction sur leurs écrits et se suggèrent des façons de les améliorer. Voici une suggestion :

Mes révisions	**Moi**		**Mon partenaire**	
Est-ce le texte est clair ?	oui	pas encore	oui	pas encore
Est-ce que j'ai oublié quelque chose ?	oui	pas encore	oui	pas encore
Puis-je ajouter d'autres détails ?	oui	pas encore	oui	pas encore
L'ordre des phrases est-il bon ?	oui	pas encore	oui	pas encore
Y a-t-il des phrases qui ne sont pas nécessaires ?	oui	pas encore	oui	pas encore
Est-ce que toutes les phrases ont du sens ?	oui	pas encore	oui	pas encore
Est-ce que le début est bien fait ?	oui	pas encore	oui	pas encore
Est-ce que la fin est bonne ?	oui	pas encore	oui	pas encore
Est-ce que les mots sont intéressants ?	oui	pas encore	oui	pas encore

Entretien
Dans le cadre d'entretiens individuels pour réagir à une première ébauche, demander aux élèves d'expliquer un point qui n'est pas clair. Limiter des commentaires à un ou deux points comme l'ajout de détails, l'ordre des idées, les transitions entre les phrases et les paragraphes, la structure des phrases ou le choix des mots.

Pendant les entretiens, noter si les élèves s'engagent activement dans la révision de leurs travaux et le type de révisions qu'ils apportent. Poser des questions pour guider les élèves afin qu'ils envisagent des ajouts qui préciseront leurs idées : *Est-ce que le message est clair ? Les idées sont-elles dans le bon ordre ? As-tu choisi le mot juste ?* Inviter les élèves à analyser leurs choix de mots et à essayer d'utiliser un vocabulaire coloré.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.5 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.5.1 d'appliquer, seuls, en groupe et avec de l'aide, des comportements associées à la démarche d'écriture (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Correction

À l'étape de la correction, les élèves se concentrent sur la précision et la présentation de leur message et ils portent attention à la structure des phrases, à l'orthographe, à la ponctuation et à la langue (grammaire et syntaxe) utilisée dans leurs écrits. Bien que le but de cette correction ne soit pas de produire des écrits parfaits, les élèves doivent acquérir des stratégies de correction de base et apprendre à s'en servir de mieux en mieux. Voir Annexe D.

- Modéliser et faire pratiquer l'emploi de stratégies de correction simples :
  - relire son ébauche ;
  - encercler les mots douteux ;
  - utiliser des écrits de la classe, listes de mots, dictionnaires, notes de l'étape de préécriture et d'autres matériels de référence ;
  - vérifier l'orthographe, les marques de pluriels, les terminaisons de verbes, les accords (genre et nombres), etc.
- Demander aux élèves de ne corriger qu'un ou deux points à la fois : un concept enseigné au cours d'une minileçon récente ou une forme orthographique ou une structure grammaticale pratiquée récemment.
- Planifier des minileçons ainsi que des séances d'écriture et de lecture partagées pour aider les élèves à acquérir les concepts de base de la grammaire. Préparer et afficher des aides visuels pour souligner certaines conventions de base. Inciter les élèves à consulter ces ressources quand ils corrigent leurs écrits.
- Encourager les élèves à utiliser les dictionnaires personnels, les listes issues de remue-méninges, les étiquettes et les murales de mots pour vérifier les termes et les structures pertinentes et l'orthographe de mots.
- Offrir une aide personnalisée dans le cadre d'entretiens portant sur la correction en tête-à-tête ou en petits groupes.
- Encourager les élèves à lire leurs écrits à haute voix, seuls ou en dyades, pour vérifier la structure des phrases, la ponctuation et la grammaire en s'aidant d'une liste de vérification pour la correction.
- Inviter les élèves à utiliser des surligneurs de différentes couleurs pour chacune des conventions à traiter. Par exemple, le jaune peut s'appliquer à l'accord de l'adjectif avec le nom qu'il décrit.
- Guider les élèves dans la correction en leur fournissant de tableaux, d'affiches ou de listes de vérification (voir Annexe D). Des éléments peuvent être ajoutés à la liste à mesure que les élèves se familiarisent avec la démarche.

Les pluriels - Est-ce que j'ai bien mis la marque de pluriel sur les noms ?
L'orthographe - Est-ce que j'ai bien copié les mots affichés ?
Les phrases - Est-ce que j'ai varié la structure des phrases ?

(Suite...)

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Ressources / Notes

Observation
Recourir à l'observation, aux fiches anecdotiques et aux listes de vérification et noter les stratégies de correction qu'utilisent les élèves, et celles pour lesquelles ils ont besoin d'aide. Quels types de corrections apportent-ils à leurs écrits ? Sont-ils capables de trouver les mots mal épelés ? Quelles stratégies utilisent-ils pour trouver et corriger les fautes de syntaxe et de grammaire ? Quelle utilisation font-ils des écrits présents dans le milieu afin de vérifier leur emploi de conventions ?

Performance / Autoévaluation
Établir une liste de vérification (Voir *Listes de vérification*, Annexe D) pour la correction au cours des séances d'écriture partagée et guidée. Demander aux élèves de s'en servir pour corriger leurs productions écrites en dyade et de façon indépendante. Inclure les éléments traités explicitement en classe. Ces listes peuvent être modifiées et de nouveaux éléments ajoutés au cours de l'année. Proposer une liste abrégée pour cibler un aspect particulier de la correction, et afficher les points clés de cette liste.

Nom Date Titre du texte	Moi √	Mon partenaire
1. Les lettres majuscules J'ai utilisé des lettres majuscules quand c'est nécessaire. **2. La ponctuation** J'ai bien utilisé : le point (.) la virgule (,) le point d'interrogation (?) le point d'exclamation (!) l'apostrophe (') le tiret de dialogue (—) ou les guillemets (« __ ») **3. L'orthographe** J'ai bien écrit les mots dans mon texte. J'ai vérifié l'orthographe des mots douteux. **4. Le genre** J'ai vérifié le genre des mots (si on dit le__ ou la __). **5. Le pluriel** J'ai mis au pluriel les mots qui doivent être au pluriel (noms, pronoms, adj, verbes). **6. Les accords** J'ai vérifié les accords de genre (mas / fém) et de nombre (singulier / pluriel) **7. Les verbes** J'ai vérifié les terminaisons des verbes (p.ex., ils volent).		

Évaluation par les pairs
Donner aux élèves des occasions d'échanger leurs écrits et d'aider à corriger le travail de leurs camarades à l'aide d'une liste de vérification simple. Les encourager de poser des questions telles que:

- Est-ce que la ponctuation est juste?
- Est-ce que j'ai vérifié l'orthographe des mots affichés ou notés dans mon dictionnaire personnel?
- Est-ce que j'ai fait tous les accords du pluriel des noms et les adjectifs?

Entretien
Dans le cadre d'entretiens individuels, examiner les premières ébauches des élèves et noter leur usage des conventions. Utiliser une liste de vérification simple pour discuter de quelques éléments pertinents. Prendre des notes sur les points qui doivent être enseignés de nouveau et pratiqués dans le cadre de minileçons.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage	Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions
RAC 9.5 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes. **RAS :** Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable : **9.5.1** d'appliquer, seuls, en groupe et avec de l'aide, des comportements associées à la démarche d'écriture (suite)	**Publication** Il est très important de donner aux élèves des occasions de partager leur produit fini, ce qui peut les aider à se motiver d'écrire et leur donner une opportunité de jouer le rôle d'auteur. Il leur donne également une vraie raison de réviser et de corriger leurs écrits et les aide à se sensibiliser à l'importance du public cible. L'étape de publication est souvent liée aux situations d'écriture partagée ou guidée, mais les élèves devraient avoir des occasions de travailler de façon indépendante. Même si leurs écrits n'atteindront pas tous l'étape de la publication, il est important que les élèves voient l'étape finale de la démarche de l'écriture et en fassent l'expérience. • Inviter les élèves à réfléchir et puis décider de quelle façon ils vont partager leur production écrite en considérant l'intention du texte et le public cible. • Au cours de l'année, prévoir divers moyens pour la diffusion de textes - affichés dans la classe ou dans le couloir ; - illustrés et rassemblés pour former un livre ; - enregistrés pour le centre d'écoute de la classe ; - publiés en ligne, imprimés par ordinateur, puis affichés ou présentés dans un bulletin d'information de la classe ou de l'école. • Donner souvent aux élèves l'occasion de partager leurs écrits en les lisant à haute voix aux autres, en les faisant circuler dans la classe pour lecture par les autres élèves, en créant un livre sur un thème donné ou en faisant un enregistrement sur tablette. • De temps en temps, prendre des textes issus de séances de modélisation ou d'écriture partagée et les publier réellement : les afficher sur un mur, les publier sur le site Web de la classe ou les mettre dans la bibliothèque. • Montrer que la forme finale d'une production écrite peut prendre diverses formes ; elle peut être préparée à la main (écriture script et dessins faits à la main) ou en utilisant des technologies de l'information et de la communication (p. ex., traitement de texte, logiciel de dessin). • Utiliser le traitement de texte pour écrire des phrases produites lors d'une séance d'écriture partagée. Imprimer des exemplaires pour que les élèves puissent les lire lors d'une séance de lecture silencieuse ou les utiliser comme inspiration pour une rédaction individuelle. • Recourir à diverses méthodes de publication et de présentation des écrits des élèves. Au début de l'année, les dyades ou groupes d'élèves peuvent partager leurs écrits avec d'autres groupes. Plus tard, les élèves peuvent présenter leurs écrits individuels à la classe, à des invités ou à d'autres classes. Modéliser et employer la technique « chaise de l'auteur ». • Pour certains écrits, demander aux élèves de produire une couverture spéciale et d'utiliser un type particulier de papier et de reliure pour le produit fini. Les élèves peuvent se servir d'une variété de formes de « livres » comme les livres-accordéons, les livres en trois dimensions et les livres à fenêtres pour publier leurs écrits. • Encourager les élèves à contribuer au Carnet d'écriture de classe. Tous les élèves peuvent ensuite lire ces écrits dont ils sont fiers pendant la lecture indépendante.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Observer la réaction des élèves aux activités de publication collective et de diffusion de textes.

Observer les élèves et noter s'ils consentent à partager leurs écrits et leurs autres représentations de diverses façons, p. ex., les lire à haute voix, les afficher dans la classe, les ajouter à un livre collectif ou au *Carnet d'écriture.*

Grille d'évaluation
Recueillir des échantillons datés d'écrits et d'autres représentations des élèves et les analyser à l'aide d'une grille d'évaluation. Analyser de premières ébauches et des versions révisées et noter les progrès accomplis par les élèves pour ce qui est du respect des conventions, du développement des idées et du niveau de détail. Plus tard dans l'année, recourir à une rubrique analytique de l'écriture pour consigner des observations concernant la version finale publiée des écrits des élèves.

Performance
Suite à la rédaction ou la création d'un texte en dyade ou en petit groupe, inviter les élèves à choisir une méthode de publication. Noter leurs réactions à cette activité et planifier un suivi approprié pour ceux qui semblent mal à l'aise avec cette étape de la démarche d'écriture.

Autoévaluation
Demander aux élèves de relire une entrée de journal du début de l'année scolaire (ou un autre texte écrit). Ensuite, leur demander de choisir la meilleure production écrite de leur portfolio. Ils doivent expliquer en quoi leur écriture s'est améliorée et comment ils ont fait du progrès jusqu'à présent.

Journal
Inviter les élèves à communiquer leurs réflexions sur leurs productions écrites dans leur carnet d'écriture, p. ex. :
- *L'étape d'écriture que j'ai trouvé la plus difficile / facile était ____ parce que _____.*
- *Le texte dont je suis le plus fier est _____.*
- *J'aimerais partager (publier) mon texte _____ en _____.*

Ressources / Notes

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.5 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.5.2 d'expérimenter en groupe les traits d'écriture pour une écriture et une représentation efficaces

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

À ce niveau, l'enseignant explore avec les élèves les six traits d'écriture. Au cours de l'année, il traite chacun des traits de façon explicite dans le cadre d'activités de lecture et d'écriture et encourage les élèves à en faire l'appréciation tout au long du processus d'écriture :

- **contenu** : l'idée principale, renforcée par des détails importants ;
- **structure et organisation du texte** : il y a une introduction et une conclusion, et un ordre logique dans la présentation des idées ;
- **structure des phrases** : le texte est facile à lire et contient une variété de longueurs et de structures de phrases ;
- **vocabulaire** : le choix de mots corrects, précis et riches qui ajoute une précision et une richesse au texte ;
- **conventions linguistiques** : grammaire, syntaxe, orthographe, ponctuation, lettres majuscules et minuscules, présentation lisible ;
- **style ou voix de l'auteur** : la façon personnelle et originale dont l'auteur exprime ses idées, ses émotions, ses sentiments et ses opinions.

Contenu

- Inviter les élèves à identifier l'idée principale de divers courts textes. Mener une discussion sur l'importance des idées au contenu d'un texte.
- Mener un remue-méninges avec les élèves au sujet des sources d'idées pour une production écrite. La liste pourrait inclure :
  - lecture d'un texte (lecture partagée, guidée, indépendante) ;
  - écoute ou visionnement d'un texte (enregistrements, émissions de télé, images, photos, tableaux, affiches) ;
  - événements familiaux, scolaires et autres, entrevues et enquêtes ;
  - sentiments, opinions et goûts personnels.
- Pendant l'étape de préécriture, encourager les élèves à discuter en dyades ou en petits groupes d'idées possibles pour une production écrite.
- Au début d'une séance d'écriture individuelle, demander à chaque élève d'identifier le sujet de sa production écrite. Les autres élèves de la classe pourraient s'en inspirer pour leurs écrits.
- Offrir aux élèves une collection de phrases ou d'idées à utiliser comme déclencheur quand ils n'ont pas de sujet pour leur rédaction.
- Organiser des échanges de type « chaise de l'auteur ». Les élèves partagent leurs défis de planification de textes écrits et reçoivent des suggestions.
- Aider les élèves à établir une liste de vocabulaire riche pour référer pendant leur production écrite.

Structure et organisation du texte

- Demander aux élèves d'identifier leur intention d'écriture pour les aider à planifier la structure du texte. *Pourquoi écrit-on ? Quelle sorte de texte serait appropriée ? Quelle structure faut-il ?*
- Repartir les élèves en dyades. Chaque élève raconte ses idées ou son histoire à son partenaire afin de développer un ordre logique pour ses écrits.
- Encourager les élèves à mettre une série d'images en ordre logique afin d'identifier la séquence. Les dessins servent ensuite à guider la rédaction d'une production écrite.

(Suite...)

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Performance / Autoévaluation
Demander aux élèves de faire l'appréciation des six traits d'écriture dans leur production écrite, à l'aide des questions telles que les suivantes affichées en classe.

- Quel est mon message ? Est-il clair ?
- Est-ce que j'ai rendu mon texte intéressant pour les lecteurs ?
- Ai-je ajouté assez d'information ?
- Comment est-ce que j'ai commencé mon texte ?
- Est-ce que j'ai raconté mes idées en ordre ?
- Mes phrases, commencent-elles de diverses manières ?
- Est-ce que j'ai écrit une bonne conclusion ?
- Mon texte est-il lisible pour les autres ?

Ressources / Notes

Voir la liste de ressources de la 3e année *(Program of Studies)* disponible à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/POS/Program_of_Studies_2013-14.pdf

Les listes de ressources de la 1re et 2e années peuvent être utiles.

Annexes

Annexe B - VII Représentations graphiques

Annexe D - I Principes et stratégies d'écriture et de représentation

Annexe D - II Feuilles d'exploitation en matière d'écriture et de représentation

Annexe D - II Catégories de textes et éléments à traiter

Annexe D - IV Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en écriture et en représentation (Grille de vérification : Révision et correction d'un brouillon,

Annexe H - Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Ressources autorisées

Collection Ardoises, Manuels A et B et *Multitextes volume 1* (CEC)*:*

Programmes d'études et ressources des autres matières :
Arts plastiques, Sciences humaines, Enseignement religieux, Sciences, Mathématiques

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.5 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.5.2 d'expérimenter en groupe les traits d'écriture pour une écriture et une représentation efficaces (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Structure et organisation du texte (suite)

- Lors de séances d'écriture partagée, modéliser et pratiquer le développement d'une introduction qui incite l'intérêt du lecteur. Mener les élèves à pratiquer la rédaction de phrases initiales fortes ou variées ; ces dernières peuvent servir d'inspiration pour les productions indépendantes.
- Avec les élèves, discuter du besoin de relier l'introduction et la conclusion de leur écrit. Cibler ces éléments dans le cadre de séances d'écriture partagée.
- Modéliser la rédaction d'une conclusion appropriée à un texte. Lors de futures sessions d'écriture (pratique guidée ou coopérative), inviter les élèves à travailler en dyades ou en petits groupes pour créer une conclusion à un texte rédigé collectivement.
- Mener les élèves à pouvoir identifier trois parties distinctes dans les textes lus ensemble, dans les textes rédigés collectivement et éventuellement dans leurs écrits :
  - *le début* : pour expliquer ce qui va se passer
  - *le milieu* : pour développer le message, décrire le problème ou ajouter des détails
  - *la conclusion* : pour rappeler l'intention du texte ou pour expliciter la résolution du problème

Structure des phrases

- Proposer la lecture partagée de divers modèles de textes réussis. Explorer ensemble les phrases de chaque texte, afin de trouver des phrases de différentes structures et longueurs.
- Dans le cadre de séances d'écriture partagée, interactive et guidée, faire pratiquer la rédaction de phrases de différentes longueurs et structures avec une variété de ponctuation.

Choix de mots

- Lors de séances de lecture à haute voix ou de lecture partagée, amener les élèves à ressentir le pouvoir des mots dans des textes tirés de la littérature jeunesse. Les amener à identifier les mots descriptifs dans un court passage.
- Pendant les séances de lecture et d'écriture partagées, montrer comment les expressions et les mots descriptifs ajoutent des détails intéressants aux textes et comment ils aident le lecteur à visualiser le contenu.
- Proposer une phrase simple aux élèves, par ex., *Le chien marche*. Leur demander d'ajouter des adjectifs, des adverbes et des détails afin de rendre la phrase plus intéressante, par ex. *L'énorme chien noir et blanc court à toute vitesse dans la rue.* Pratiquer l'ajout de mots descriptifs dans le cadre de séances d'écriture partagée, guidée et coopérative.
- Encourager les élèves à utiliser des mots connus descriptifs dans leurs écrits. Leur demander d'ajouter des détails (p. ex., adjectifs et adverbes) et des mots qui aident à créer une image plus précise.

(Suite...)

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation

Observation
Prévoir des entretiens individuels avec les élèves pour discuter de textes rédigés dans les séances d'écriture partagée et aussi de leurs écrits personnels. À l'aide d'une grille de vérification, noter si les élèves peuvent repérer :
- des mots descriptifs ;
- des détails intéressants ;
- l'introduction et la conclusion.

Performance
À l'aide d'une représentation graphique simple, demander aux élèves d'identifier le début, le milieu et la fin d'un texte qu'ils ont écrit.

Demander aux élèves de vérifier si leur partenaire d'écriture a inclus un début, un milieu et une fin dans son récit.

Afficher en classe une liste de questions de vérification telles que les suivantes pour que les élèves puissent apprécier le choix de mots de leur texte. Demander aux élèves de s'en servir à l'étape de révision :
- Est-ce que j'ai ajouté des mots descriptifs ?
- Est-ce que j'ai consulté le mur de mots pour trouver des mots pour mon texte ?
- Est-ce que j'ai évité de répéter le même mot beaucoup de fois ?

Ressources / Notes

Ressources suggérées

L'extrait: outil de découvertes (Chenelière)

First Steps Writing: Developmental Continuum and Writing: Resource Book (Heinemann)

La lecture: de la théorie à la pratique (Gaëtan Morin Éditeur)

Stratégies…Stratégies … Pour une lecture efficace au primaire (CEC)

Liens de ressources

https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

- *Liens selon le volet* - XIII Développement de l'écriture et de la représentation,

Voir Annexe H pour une liste de ressources pédagogiques pour la l'écriture et la représentation.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage

RAC 9.5 : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter sa production de textes.

RAS : Avant la fin de la 3e année, l'élève devrait être capable :

9.5.2 d'expérimenter en groupe les traits d'écriture pour une écriture et une représentation efficaces (suite)

Explications détaillées - Stratégies d'enseignement et suggestions

Conventions linguistiques / Présentation

- Mener une discussion sur l'importance des conventions linguistiques et de leur effet sur un texte. Parler aussi de la présentation d'un texte: son apparence en général, la police de caractères, la mise en page, les illustrations, la lisibilité, etc. Souligner le rôle du lecteur et l'importance de rédiger une production écrite de façon qu'elle puisse être diffusée ou partagée avec d'autres.
- Encourager les élèves à porter attention à l'apparence de leurs écrits : la taille, la formation et l'espacement des lettres, des mots et des phrases ; l'emploi approprié de lettres majuscules et de ponctuation ; la mise en page et l'emploi des lignes dans les feuilles lignées ; l'emplacement des illustrations par rapport aux écrits.
- Encourager les élèves à garder dans leur portfolio des exemplaires de leurs écrits afin d'apprécier leurs progrès au cours de l'année scolaire.

Voix

- Amener les élèves à remarquer le style personnel ou original dans des dessins, des représentations variées, et des productions écrites des autres. Utiliser la littérature jeunesse pour présenter divers voix ou styles différents. Par la suite, encourager les élèves à faire remarquer la voix ou le style dans leurs écrits et représentations et ceux de leurs camarades.
- Lors de l'étape de préécriture, encourager les élèves à identifier les sentiments qu'ils voudraient exprimer ou évoquer chez leurs lecteurs.
- Encourager les élèves à toujours lire leur production écrite à haute voix soit à un partenaire ou à la classe afin de souligner la voix du texte.
- Modéliser comment personnaliser un texte écrit en ajoutant des détails liés à son vécu.
- Encourager les élèves à écrire en pensant à un lecteur qu'ils connaissent afin de rendre plus réelle et personnelle la voix de leur écrit.

RAG 9 : L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Tâches utiles pour l'enseignement ou l'évaluation	Ressources / Notes
Observation Prévoir des entretiens individuels ou en petits groupes pour discuter de textes publiés simples, de textes rédigés dans les séances d'écriture partagée et aussi de leurs écrits personnels. À l'aide d'une grille de vérification, noter si les élèves peuvent repérer : - des éléments et conventions qui rendent le texte accessible aux autres ; - des aspects qui pourraient empêcher la lisibilité ou nuire à la compréhension par les lecteurs ; - la présence de la voix de l'auteur.	

Bibliographie

Bibliographie

ALBERTA EDUCATION, DIRECTION DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE, *Programme d'éducation de maternelle – immersion,* 1999.

ALBERTA EDUCATION, DIRECTION DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE, *French Language Arts: Programme d'études par année scolaire, français langue seconde – immersion – première année, deuxième année et troisième année,* 1999.

ALBERTA LEARNING, *Enseigner aux élèves doués et talentueux,* 2002.

ALBERTA ÉDUCATION, *Faire une différence : répondre aux différents besoins en matière d'apprentissage à l'aide de la différenciation pédagogique,* 2010. Disponible en ligne : http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/fairedifference.aspx.

ALBERTA ÉDUCATION, *L'inclusion en immersion : Guide de différenciation pédagogique pour répondre à divers besoins d'apprentissage,* 2007. Disponible en ligne : http://education.alberta.ca/media/720116/inclusionweb.pdf

ALI KHAN, N., *School-related stress: Regular and early French immersion programs,* Unpublished doctoral dissertation, Carleton University, Ottawa, 1993.

ANDERSON, L., *Accroitre l'efficacité des enseignants* (deuxième édition), Paris, UNESCO : Institut international de planification de l'éducation, 2004. Disponible en ligne : http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137629f.pdf

ANDERSON, L., *Increasing teacher effectiveness,* Paris, UNESCO : International Institute for Educational Planning, 1991.

ANDERSON, L. & KRATHWOHL D. (Ed), *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives,* Complete edition, New York: Longman, 2001.

ASSOCIATION (L') CANADIENNE DES PROFESSEURS D'IMMERSION (ACPI), *Recueil d'activités culturelles - L'immersion et l'interculturalisme : ouverture à la francophonie et aux autres cultures,* 1995.

BEDARD, D. & MONTPETIT, D., *Stratégies ... Stratégies ... Pour une lecture efficace au primaire,* Anjou, Québec, CEC, 2002.

BEDARD-HO, F., MARTIN L, ROYER E., & COTE, E., *Le travail personnel de l'élève ou les devoirs et les leçons reconsidérés* [2e et dernière partie], Vie pédagogique, no 96, p. 28-42, 1995.

BELLAVANCE, R.-E., *L'enseignant face à l'erreur* dans Le journal de l'immersion, vol. 15, no 1, juillet 1991.

BENSON, V., & CUMMINGS, C., *The Power of Retelling: Developmental Steps for Building Comprehension,* Bothell, Wash., Wright Group McGraw-Hill, 2000.

BLEVINS, W., *Phonemic Awareness Activities for Early Reading Success: Easy, Playful Activities That Prepare Children for Phonics Instruction,* Scholastic, 1997.

BLOOM, B.S., *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive domain,* New York, Longmans, Green, 1956.

BOUCHARD, C., FRECHETTE, N., BLANCHET, M., *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs,* Coll. Éducation à la petite enfance, Presses de l'Université du Québec, 2008.

BOUCHER, H., CARON, S., & CONSTANTINEAU, M., *Chacun son rythme !,* Montréal, Québec, Chenelière Éducation, 2005.

BOURNOT-TRITES, M., F*ostering reading acquisition in French immersion,* Encyclopedia of Language and Literacy Development, 1-8, London, ON, Canadian Language and Literacy Research Network, 2008. Disponible en ligne : http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=240

BOYER, C., *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture,* Boucherville, Québec, Graficor, 1993.

Brain research, Site Web Enhance Learning with Technology, http://members.shaw.ca/priscillatheroux/brain.html

BROWN, S., *La lecture partagée,* adaptation par Léo-James Lévesque, Montréal, Québec, Chenelière Éducation, 2001.

BOUSHEY, G. & MOSER, J., *Les 5 au quotidien: favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire,* Montréal, Duval Modulo, 2009.

CAINE, R.N., & CAINE, G., *Making Connections: Teaching and the Human Brain,* Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1991.

CALVÉ, P., *Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question,* Le journal de l'immersion, vol. 15, no 1, juillet 1991.

CANTER, L. & PETERSON, K. *Bien s'entendre pour apprendre,* Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2003.

CARON, J., *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles,* Montréal, Chenelière Éducation, 2003.

CAVANAGH, M., *Stratégies pour écrire un texte d'opinion,* Montréal, Chenelière Éducation, 2004.

CHARD, D.J. & DICKSON, S. V., *Phonological awareness: Instructional and assessment guideline.* Intervention in School and Clinic, 34, 261-270,1999.

CHARLEBOIS A., *Il n'est jamais trop tôt pour apprendre le français !* ETFO Voice, October 2006. Disponible en ligne : http://www.etfo.ca/Publications/Voice/desarticlesenfrancais/Documents/Il%20Nest%20Jamais%20Trop%20Tot.pdf

CLAY, M., *Le sondage d'observation en lecture-écriture,* Montréal, Chenelière Education, 2003.

COOPER, H., *Synthesis of Research on Homework,* Educational Leadership, Okemos, Michigan, Effective School Products, 1989.

COOPER, H., *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents,* Newbury Park, CA: Corwin Press, 2006.

COOPER, H., LINDSAY, J.J., NYE, B.A., & GREATHOUSE, S., *Relationships between attitudes about homework, the amount of homework assigned and completed, and student achievement,* Journal of Educational Psychology, no 90, p. 70-83, 1998.

COTE, E., *Guide pratique pour les travaux scolaires à la maison* dans *Le travail personnel de l'élève ou les devoirs et les leçons reconsidérés* [2e et dernière partie], Vie pédagogique, No 96, 1995.

DANIELS, H., *Les cercles de lecture,* Montréal, Chenelière Éducation, 2005.

DAVIES, P., *Donne-t-on trop de devoirs aux élèves ?,* Pour parler profession, juin 2001. Disponible en ligne : http://www.oct.ca/publications/pour_parler _profession/juin_ 2001/feature.asp

DEGAETANO, J., *Écouter, comprendre et agir,* Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2003.

DEGAETANO, J., *De l'image à l'action,* Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2002.

DORÉ, L. & ROSENBERG, S., *Chercher, analyser, évaluer,* Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2002.

DEVEAU, T., *Strategies for Gifted Second Language Learners,* The Free Online Library by Farlex, 2006. http://www.thefreelibrary.com/Strategies+for+gifted+second+language+learners-a0146219165

DORE, L., MICHAUD, N., & MUKARUGAGI, L., *Le portfolio : évaluer pour apprendre,* Montréal, Chenelière Éducation, 2002.

DUBÉ, F., BESSETTE, L., DORVAL, C., ET PHANEUF, R., *Décloisonnement et l'enseignement explicite en écriture,* conférence présenté à Montréal lors du 35e congrès annuel de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), 2010. Disponible en ligne : http://www.rire.ctreq.qc.ca/repertoires/fiche/?id=2150

EDUCATION DEPARTMENT OF WESTERN AUSTRALIA, *First Steps: Oral Language Developmental Continuum,* Portsmouth, N.H., Heinemann, 1996.

EDUCATION DEPARTMENT OF WESTERN AUSTRALIA, *First Steps: Oral Language Resource Book,* Portsmouth, N.H., Heinemann, 1996.

EDUCATION DEPARTMENT OF WESTERN AUSTRALIA, *First Steps: Reading Developmental Continuum,* Portsmouth, N.H., Heinemann, 1994.

EDUCATION DEPARTMENT OF WESTERN AUSTRALIA, *First Steps: Reading Resource Book,* Portsmouth, N.H., Heinemann, 1994.

EDUCATION DEPARTMENT OF WESTERN AUSTRALIA, *First Steps: Spelling Developmental Continuum,* Portsmouth, N.H., Heinemann, 1997.

EDUCATION DEPARTMENT OF WESTERN AUSTRALIA, *First Steps: Spelling Resource Book,* Portsmouth, N.H., Heinemann, 1997.

EDUCATION DEPARTMENT OF WESTERN AUSTRALIA, *First Steps: Writing Developmental Continuum,* Portsmouth, N.H., Heinemann, 1995.

EDUCATION DEPARTMENT OF WESTERN AUSTRALIA, *First Steps: Writing Resource Book,* Portsmouth, N.H., Heinemann, 1995.

FERREIRO, E., *L'écriture avant la lettre,* dans H. Sinclair (Ed), La production de notations chez le jeune enfant, Collection Psychologie d'aujourd'hui, Paris, PUF, 1988.

FITZPATRICK, J., Phonemic Awareness: Playing with Sounds to Strengthen Beginning Reading Skills, Creative Teaching Press, 1997.

FONDATION (LA) D'ÉDUCATION DES PROVINCES ATLANTIQUES, *Document d'encadrement du programme de français en immersion au Canada atlantique,* 2000.

FOUNTAS, I., & PINNELL, G. S., *Guiding Readers and Writers Grades 3–6,* Portsmouth, NH, Heinemann, 2001.

FOUNTAS, I., & PINNELL, G. S., *Guided Reading: Good First Teaching for All Children,* Portsmouth, NH, Heinemann, 1996.

FOUNTAS, I., & PINNELL, G. S., *Levelled Books K – 8,* Portsmouth, NH, Heinemann, 2006.

FRANKLIN SMUTNY, J. et al, *Enseigner aux jeunes enfants doués en classe régulière,* Montréal, Chenelière Éducation, 2008.

GARDNER, H., *Les intelligences multiples,* Paris, Retz, 2004.

GARDNER, H., *Les intelligences multiples,* Paris, Retz, 1996.

GERMAIN, C. ET NETTEN, J., *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en* FLE / FLS, Apprentissage des langues et Systèmes d'information et de Communication, vol 7, 2004. Disponible en ligne : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/v07/germain/alsic_v07_08-rec2.htm

GERMAIN, C. ET NETTEN, J., *Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2,* Babylonia, no 2, 7 – 10, 2005. Disponible en ligne : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-2/germainnetten.pdf

GERMAIN, C. ET NETTEN, J., *Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en L2.* Texte de la conférence prononcée à Québec, au Congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, en juillet 2008. Disponible en ligne : http://www.bcatml.org/LLED325/IFstrategies.pdf

GIASSON, J., *La compréhension en lecture,* Boucherville, QC, Gaëtan Morin Éditeur, 1990.

GIASSON, J., *La lecture : De la théorie à la pratique,* Boucherville, QC, Gaëtan Morin Éditeur, 2003.

GORGES, T. C. & ELLIOT, S. N., *Homework: Parent and Student Involvement and their Effects on Academic Performance,* Canadian Journal of School Psychology, No.11, p.18-31, 1995.

GOUVERNEMENT DE TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Trousse d'appréciation de rendement en lecture, maternelle à la troisième année,* 2001(révisée 2009).

GOUVERNEMENT DE TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française, quatrième à sixième année,* 2004.

GOUVERNEMENT DE TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Le développement des compétences en orthographe en immersion française - Primaire et élémentaire :* Document d'appui, 2010.

GOVERNMENT OF NEWFOUNDLAND AND LABRADOR, DEPARTMENT OF EDUCATION, *English Language Arts, Primary: A Curriculum Guide,* 1999.

GOVERNMENT OF NEWFOUNDLAND AND LABRADOR, DEPARTMENT OF EDUCATION, *Français – Immersion, Kindergarten to Grade 6: A Support Document for Administrators,* 2011.

GOVERNMENT OF NEWFOUNDLAND AND LABRADOR, DEPARTMENT OF EDUCATION, *La maternelle : Kindergarten French Immersion Language Guide*, 1992.

GOVERNMENT OF NEWFOUNDLAND AND LABRADOR, DEPARTMENT OF EDUCATION, *L'immersion au primaire, guide langagier / Primary French Immersion Language Arts Guide,* 1992.

GOVERNMENT OF NEWFOUNDLAND AND LABRADOR, DEPARTMENT OF EDUCATION, *Primary English Language Arts Assessment Information Booklet,* Division of Evaluation, Testing and Certification, 2001.

GOVERNMENT OF NEWFOUNDLAND AND LABRADOR, DEPARTMENT OF EDUCATION, *Primary French Immersion Criterion Referenced Test,* Division of Evaluation, Testing and Certification, 2000.

GOVERNMENT OF NEWFOUNDLAND AND LABRADOR, DEPARTMENT OF EDUCATION, *Programming for Individual Needs: Communications Disorders Handbook,* 2000. Disponible en ligne : www.gov.nl.ca/edu/dept/comm-disorders.htm

GOVERNMENT OF NEWFOUNDLAND AND LABRADOR, DEPARTMENT OF EDUCATION, *Review of Resources Available for the Teaching of Phonological Awareness in Early French Immersion,* 2010.

GOVERNMENT OF NEWFOUNDLAND AND LABRADOR, DEPARTMENT OF EDUCATION, *Spelling in Context: Directions for Teaching and Learning (A Guide for Primary Teachers),* 1998.

GOVERNMENT OF NEWFOUNDLAND AND LABRADOR, DEPARTMENT OF EDUCATION, *Teaching Children who are Blind or Visually Impaired,* 2001. www.gov.nl.ca/edu/pub/vi/vi.htm

GOVERNMENT OF NEWFOUNDLAND AND LABRADOR, DEPARTMENT OF EDUCATION *Teaching Students with Learning Disabilities: A Resource for Teachers,* 2000.

HALL, E. F., *Assessment for Differentiation,* British Journal of Special Education, 19: 20–3, 1992. Publié en ligne en 2007. Disponible en ligne : http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8578.1992.tb00397.x/abstract

HARVEY, S. & GOUDVIS A., *Strategies that Work : Teaching Comprehension to Enhance Understanding,* Portland, ME, Stenhouse Publishers, 2000.

Homework and Practice, Research-Based Strategies, Focus on Effectiveness Website, Portland, OR, Northwest Regional Educational Laboratory, 2005. http://www.netc.org/focus/strategies/home.php

HOWDEN, J. & KOPIEC, M., *Structurer le succès : Un calendrier d'implantation de la coopération,* Montréal, Chenelière, 1999.

HOWDEN, J. & LAURENDEAU, F., *La coopération : un jeu d'enfant,* Montréal, Chenelière, 2005.

HOWDEN, J. & MARTIN, H., *La coopération au fil des jours – Des outils pour apprendre à coopérer,* Montréal, Chenelière, 1997.

HOURST, B., *À l'école des intelligences multiples : La théorie de Howard Gardner en pratique,* Paris, Hachette, 2006.

HOURST, B., *Les « intelligences multiples » de Howard Gardner,* site Internet http://mieux.apprendre.free.fr/intel_multiples.html

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION, *Phonemic Awareness* and the Teaching of Reading: A Position Statement from the Board of Directors of the International Reading Association, 1998. Disponible en ligne : http://www.reading.org/Libraries/Position_Statements_and_Resolutions/ps1025_phonemic.sflb.ashx

JAGER ADAMS, M. et.al., *Conscience phonologique,* Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2000.

KAGAN, S., *Cooperative Learning,* San Clemente, Kagan Cooperative Learning, 1994.

KAGAN, S. & KAGAN, M., *Multiple Intelligences: The Complete MI Book*, San Clemente, Kagan Cooperative Learning, 1998.

KARSENTI, T., & COLLIN, S., *Référentiel de compétences orales pour les élèves apprenant le français.* Ottawa, ON, Association canadienne des professeurs d'immersion, 2007. Disponible en ligne : http://acpi.ca/documents/referentiel.pdf

KAROVITCH, S.R., B.M., SHORE & M.A.B. DELCOURT, *Gifted and Nongifted Students' Reasons for Leaving French Immersion Programs,* 1996.

LAMINACK, L., *Cracking Open the Author's Craft -- Teaching the Art of Writing,* Scholastic, New York, NY, 2007.

LANKSHEAR, C., & KNOBEL, M., *Sampling "the New" in New Literacies,* dans M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), A New Literacies Sampler, Vol. 29, 1-24, New York, Peter Lang, 2007.

LANMARK-KAYE, S., *The Appeal of the Early French Immersion Program: A Good Match for Gifted Students?,* Thesis (M.A. (Ed.), Simon Fraser University, 1996. Disponible en ligne : http://ir.lib.sfu.ca/handle/1892/8378

LEU, D.J., JR., KINZER, C.K., COIRO, J., CAMMACK, D., *Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies.* Article reprinted from R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading, Fifth Edition, Newark, DE, International Reading Association, 2004. Disponible en ligne : http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/leu

LUKE, A., O'BRIEN, J. & COMBER, B., *Making community text objects of study,* dans H. Fehring and P. Green (éds.), *Critical Literacy : A Collection of Articles from the Australian Educators' Association,* Newark, NJ, International Reading Association, 2001.

MARZANO, R.J., PICKERING, D. J., et al., *Dimensions of Learning,* Alexandria, VA, 1992.

Ma trousse d'écriture, Cahier de l'élève et Guide d'exploitation pédagogique, Éditions Beauchemin, 2005.

MCGUINNESS, C., *From Thinking Skills to Thinking Classrooms,* DfEE Research Brief No. 115, Department for Education and Employment, London, UK, 1999.

MCQUIRTER SCOTT, R., *L'enseignement de l'étude des mots : Améliorer la compréhension de la lecture,* Faire la différence…De la recherche à la pratique, Monographie no 27, Le Secrétariat de la littératie et de la numératie, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010. Disponible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_Word_Study_French.pdf

MCQUIRTER SCOTT, R., *L'étude des mots et la compréhension de la lecture : les incidences sur l'enseignement,* Rapport sommaire : Colloque ontarien sur la recherche en éducation, 2007. Disponible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/summary.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, *L'art du langage en immersion : Guide pédagogique pour l'élémentaire,* 1996.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, *Livret pour assister les enseignants dans l'interprétation des indicateurs pour « First Steps Reading »*, 2001.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, *Programme d'études : Français - Immersion – Maternelle à la 3e année,* 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année,* 2005. Disponible en ligne :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la 3è année,* 2008. Disponible en ligne : http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Communication_orale_M_3.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Guide d'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la 3e année,* 2006. Disponible en ligne : http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Ecriture_M_3.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année,* 2003. Disponible en ligne : http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année,* 2004.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Questionner pour favoriser l'amélioration de l'apprentissage,* 2008. Webémission disponible en ligne : http://webemissions.cforp.on.ca/evaluation/video2.htm

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture,* 2003. Disponible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/reading.pdf

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUEBEC, *Programme de formation de l'école québécoise, Education préscolaire, Enseignement primaire : Domaine des langues,* 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN, *Français - Programme d'études, Niveau élémentaire - Écoles fransaskoises,* 2000. Disponible en ligne : www.sasklearning .gov.sk.ca/docs //francais /fransk/fran /elem/index.html

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN, *Français en immersion : Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture au niveau élémentaire,* 1992

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN, *Français en immersion : Programme d'études pour le niveau élémentaire,* 1992.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE, *Français langue seconde – immersion, de la maternelle à la 7e année : Ensemble de ressources intégrées,* 1997.

NETTEN, J. ET GERMAIN, C., *Pedagogy and Second Language Learning : Lessons Learned from Intensive French,* Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée, No 8.2, 183-210, 2005.

NGUYEN, Q. T., *Enseigner la grammaire aujourd'hui.* Présenté lors du Séminaire régional de recherche-action, décembre 2003. Disponible en ligne : http://www.refef-asie.org/document/cantho/ 5.%20 NGUYEN%20QUANG%20THUAN.pdf

OTTAWA CARLTON DISTRICT SCHOOL BOARD, *La littératie : une approche équilibrée, 2002.*

POWER-PIERCEY, S. & MURPHY, E., *Teaching French through Music in the French Immersion Kindergarten Classroom.* Disponible en ligne : http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/win05/PowerMurphy.htm

RAY, K.W., *Wondrous Words,* Urbana, IL : NCTE, 1999.

RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION, *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture,* 2009. http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

ROBICHAUD, G., *La littératie critique* (Atelier présenté au congrès ACPI/APPIC, Richmond, C.-B., le 20 octobre 2007) *dans Journal de l'immersion,* Volume 29, Numéro 3, Automne-Hiver 2007.

ROUSSEAU, N., *Learning disabilities in French immersion: Program evaluation* [Summary of results for Canadian Parents for French].Edmonton: University of Alberta, Faculté Saint-Jean, 1998.

ROUTMAN, R. (TRUGEON, E. adaptation), *Enseigner la lecture : Revenir à l'essentiel,* Montréal, Chenelière Éducation, 2008.

ROUTMAN, R., (TRUGEON, E. adaptation), *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel,* Montréal, Chenelière Éducation, 2010.

ROY, C. et AFP, *L'utilité des devoirs est contestée,* Le Journal de Montréal, 12 novembre, 2006. Disponible en ligne : http://www2.canoe.com/infos/societe/archives/2006/11/20061112-101700.html

Special Needs Opportunity Windows (SNOW). http://snow.utoronto.ca

SPENCE, C., BOOTH, D., WALTERS, E., *The Joys of Teaching Boys: Igniting Writing Experiences that Meet the Needs of All Students,* Markham, ON, Pembroke Publishers, 2008.

STANKÉ, B., *L'apprenti lecteur,* Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2002.

TARDIF, J., *Pour un enseignement stratégique - l'apport de la psychologie cognitive,* Montréal, Éditions logiques, 1992.

THÉRIAULT, J., *L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture,* Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2000. Disponible en ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/eveil/renseignements/pdf/emergence.pdf

TISSEYRE, P., *L'art d'écrire,* St-Laurent (Québec), Éditions Pierre Tisseyre, 1993.

TOMLINSON, C. A., *La classe différenciée*, Montréal, Chenelière Éducation, 2004.

TOMLINSON, C. A., *La différenciation de l'enseignement à l'école primaire,* dans Differentiated Instruction, ACSD Topic Pack, ERIC DIGEST 443572. Disponible en ligne : http://www.acsq.qc.ca/differenciation/default.htm.

TOMLINSON, C. A., *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching,* Alexandria, VA, Association for Supervision & Curriculum Development, 2003.

TREHEARNE, M. P., *Littératie dès la maternelle : Répertoire de ressources pédagogiques,* Mont- Royal, Thomson Groupe Modulo, 2005.

TREHEARNE, M. P., *Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques,* Mont- Royal, Thomson Groupe Modulo, 2006.

TREHEARNE, M. P., *Littératie de la 3e à la 6e année : Répertoire de ressources pédagogiques,* Mont- Royal, Thomson Groupe Modulo, 2006.

TRUDEAU, A., *Les recommandations liées à la rédaction en langue claire et simple : entre lisibilité et intelligibilité,* Université Laval, 2003. Disponible en ligne : http://www.theses.ulaval.ca/2003/21317/21317.html

VASQUEZ, V.M., *Negotiating Critical Literacies with Young Children,* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

VIGNOLA, M.-J., *La correction des erreurs à l'oral : un des défis de l'immersion française,* Le journal de l'immersion, 18, 1, 1994.

WEIDERHOLD, C., *Cooperative Learning and Critical Thinking: The Question Matrix,* San Clemente, Kagan Cooperative Learning, 1991.

WIBER, D. J., *Special themed issue: Beyond "new" literacies,* Digital Culture & Education, 2(1), 1-6, 2010. Disponible en ligne:
http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-ontent/uploads/2010/05/dce_editorial_wilber_2010.pdf

WINEBRENNER, S., *Enseigner aux enfants doués en classe régulière,* Montréal, Chenelière Éducation, 2008.

WISS, C., *Early French immersion programs may not be suitable for every child,* The Canadian Modern Language Review, 45(3), 517–529, 1989.

YOPP, H.K., *Developing Phonemic Awareness in Young Children,* The Reading Teacher, 45(9), 696-703, 1992.

ZORMAN, M., *De l'oral à l'écrit* (diaporama), 2008. Disponible en ligne :
http://www.cndp.fr/crdp-limoges/IMG/ppt/Limoges__2008Enseigne.ppt#257,1,Slide 1

ZORMAN, M., *Dépistage des troubles de l'apprentissage : conférence à écouter.* Publié le 21 octobre 2008 par Webmaster Crdp, modifié le 30 septembre 2010. Disponible en ligne :
http://www.cndp.fr/crdp-limoges/Depistage-des-troubles-de-l.html

ZORMAN, M., *Le langage oral* (diaporama), 2004. Disponible en ligne :
http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/circonciptions/loud%C3%A9ac/langage/Langage_oral.pps#257,3, Slide 3

ZORMAN, M., *Le langage oral à la maternelle,* Intervention journées ZEP Académie de Grenoble, Novembre 1999. Disponible en ligne :
http://www.cognisciences.com/IMG/Langage_Oral_intervention_CRDP_99.pdf

Décembre 2014
ISBN: 978-1-55146-551-7

Français

3e année - Immersion

Partie C

Terre-Neuve Labrador

Programme d'études
2014

Français
3e année – Immersion

Partie C

Annexes

Annexes

Annexe A : Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle … 439

Annexe B : Écoute et expression orale……. 465

Annexe C : Lecture et visionnement …… 551

Annexe D : Écriture et représentation ……. 631

Annexe E : Liens utiles …….. 671

Annexe F : Structures d'apprentissage coopératif …… 693

Annexe G : Techniques et stratégies d'enseignement et d'apprentissage ….. 701

Annexe H : Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées …….. 713

Annexe A

Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

Annexe A - Composantes

I. Quelques drapeaux et populations francophones ……..…… 441

II. Ressources audio et audio-visuelles …… 443

III. Fêtes et recettes du Canada français (Acadie et Québec) ……... 445

IV. Compliments pour toi et moi …… 451

V. Outils d'évaluation et d'autoévaluation ……. 454
Grille d'observation : Attitudes et comportements d'écoute et d'expression orale en français
Grilles d'observation : Attitudes envers l'exploration de divers textes
Grille d'observation : Attitudes envers l'exploration d'événements culturels
Grille d'observation : Comportements démontrant l'attitude des élèves envers leurs actes et leurs effets
Grille d'autoévaluation : Attitudes envers l'exploration de textes en français
Grille d'autoévaluation : Travail en équipe
Grille d'autoévaluation : Tâches quotidiennes

VI. Calendrier de célébrations et journées spéciales …… 462

VII. Personnages francophones …… 463

VIII. Identification de stéréotypes et de généralisations dans la littérature jeunesse … 464

I. Quelques drapeaux et populations francophones

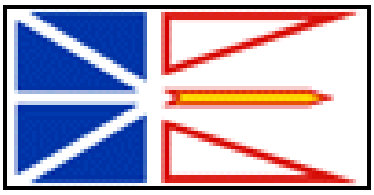
Cette section présente des statistiques sur les populations francophones du Canada et de certaines régions du pays :

- Le Canada
- Terre-Neuve-et-Labrador
- L'Acadie
- Le Québec

Nota : Pour d'autres renseignements sur la francophonie canadienne et des drapeaux, consulter *Rigodons … voyageons* ! de la série *Rigodons* (le Français fantastique), le site du Patrimoine Canada (www.pch.gc.ca), le site de CASLT/ ACPLS (http://www.caslt.org/resources/french-sl/links-other_ressources_can_fr.php) ou le site de l'Atlas de la francophonie (http://franco.ca/atlas/francophonie/francais/).

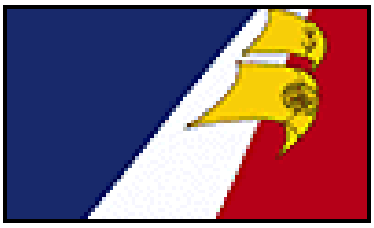
Le drapeau du Canada

La population du Canada
Population totale du Canada : 33 476 688
Population de langue maternelle française : 7 054 970 (21 %)
Population de langue maternelle anglaise : 17 882 780 (57 %)
Source: Statistique Canada, recensement 2011



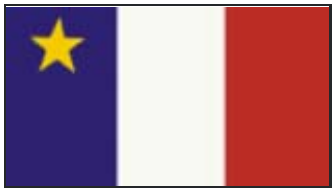
Le drapeau de Terre-Neuve-et-Labrador

La population de Terre-Neuve-et-Labrador
Population totale de Terre0Neuve-et-Labrador : 514 536
Population de langue maternelle française : 2 480 (0,5 %)
Population de langue maternelle anglaise 497 565 (97,6 %)
Source : Statistique Canada, recensement 2011



Le drapeau des Franco-Terre-Neuviens
Le drapeau franco-terre-neuvien a été adopté officiellement lors de l'assemblée générale annuelle de la Fédération des francophones de Terre-Neuve et du Labrador le 5 octobre 1986.

C'est le symbole de la fierté et du dynamisme des francophones de Terre-Neuve et du Labrador. Les couleurs bleu, blanc et rouge représentent leurs origines françaises. Les deux voiles rappellent la première venue de leurs ancêtres communs. Leur gonflement et les lignes obliques suggèrent l'action : toujours de l'avant. Le jaune des deux voiles est la couleur de l'Acadie et celle utilisée par leurs ancêtres pour colorier leur fleur de lys. La haute voile est décorée d'une branche de tamarack, l'emblème du Labrador, et la grande d'une sarracénie, symbole de la province.



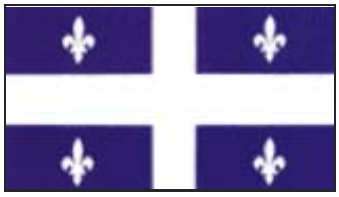
Le drapeau des Acadiens
Le plus vieil emblème d'une communauté francophone en Amérique, le drapeau des Acadiens a été officiellement adopté le 15 août 1884 lors de leur deuxième Convention nationale, tenue à Miscouche, Île-du-Prince-Édouard.

Les Acadiens ont adopté les trois couleurs du drapeau français afin de démontrer qu'ils n'oubliaient pas de quel pays étaient venus leurs ancêtres. Dans le champ bleu, ils ont ajouté la « Stella Maris », l'étoile de Marie, pour rappeler Notre-Dame de l'Assomption, patronne et guide des Acadiens. L'étoile porte les couleurs papales et montre l'attachement des Acadiens à l'Église catholique.

La population des Acadiens
Population totale de la Nouvelle-Écosse : 921 727
Population de langue maternelle française : 31 110 (3,4%)
Population de langue maternelle anglaise : 836 090 (91.8%)
Source : Statistique Canada, recensement 2011

Population totale du Nouveau-Brunswick : 751 171
Population de langue maternelle française : 233 530 (31,6 %)
Population de langue maternelle anglaise : 479 935 (64 %)
Source : Statistique Canada, recensement 2011

Population totale de l'Île-du-Prince-Édouard : 140 204
Population de langue maternelle française : 5 195 (3,8 %)
Population de langue maternelle anglaise : 127 635 (92,2 %)
Source : Statistique Canada, recensement 2011



Le drapeau du Québec
Le Conseil des ministres a adopté le fleurdelisé comme drapeau du Québec le 21 janvier 1948.

La croix blanche sur fond bleu rappelle le pavillon qui flottait sur le navire de Champlain lors de la fondation de Québec en 1608.

Les fleurs de lys, qu'on retrouvait sur la bannière de Carillon, symbolisent la France et elles évoquent la présence en Amérique d'un peuple d'origine, de langue et de culture françaises.

La population du Québec
Population totale du Québec : 7 903 001
Population de langue maternelle française : 5 700 150 (80 %)
Population de langue maternelle anglaise : 586 435 (8,2 %)
Source : Statistique Canada, recensement 2006

II. Ressources audio et audio-visuelles

Vidéos et émissions de télévision

Voici une liste non-exhaustive de séries que les enseignants de Terre-Neuve-et-Labrador peuvent se procurer sur DVD **sans frais** auprès de la Médiathèque du CAMEF, à Fredericton, NB : **http://www.gnb.ca/0000/irrp/catalogue-f.asp**.

- Cliquez sur Terre-Neuve-et-Labrador.
- Survolez la liste de titres qui sont disponibles pour cette province.
- Envoyez votre commande par courriel en incluant l'adresse de votre école et le nom de votre conseil scolaire à georgette.bourque@gnb.ca. Votre commande sera enregistrée sur DVD et envoyé à votre adresse.
- *Téléfrançais* (émission télévisuelle, créée par TVOntario, disponible sur YouTube)
- *Toupi et Binou* (dessin animé pour jeunes) http://toupieetbinou.radio-canada.ca/ (disponible sur YouTube aussi)

Titres appropriés pour le niveau primaire

L'Ancien Testament, la Bible en images
Animalphabêtes – Lettres A à Z (chansons pour apprendre l'alphabet)
Aninombres (apprentissage des nombres et des animaux)
Au jardin enchanté de Pouce-vert (série qui initie les enfants à l'écologie et aux principes de base du respect de l'environnement)
Les belles histoires de Pomme d'Api (série animée basée sur des albums Les Belles Histoires de Pomme d'Api)
Benjamin (série animée mettant en vedette Benjamin la tortue)
Bienvenue dans mon pays 1 et 2 (série de découverte de divers pays)
Bisou (série pour des tout-petits explorant diverses notions)
Bojan (série animée mettant en vedette le petit ours Bojan)
Bon appétit, les enfants ! (l'alimentation comme révélatrice des traditions, de l'histoire, et de la religion de chaque endroit)
Le bus magique (série animée basée sur les livres de J. Cole)
Carmen Campagne et ***Carmen à la compagne*** (la chanteuse Carmen Campagne)
Célestin (des règles d'or de la sécurité)
Charlie et Lola (Charlie aide sa petite sœur à comprendre le monde qui l'entoure)
Contes du monde entier (contes et mythes de divers pays)
Les devinettes de Reinette (Reinette pose une devinette et il faut deviner un animal)
Écoute, écoute (des chansons traditionnelles célèbres; les paroles sont sous-titrées sous la forme « karaoké ».
Entrez dans la danse (enfants-danseurs qui nous font découvrir leur univers musical et leur folklore)
La famille Berenstain (série animé inspiré de la série de livres)
La famille Passiflore (les aventures des petits Passiflore)
La ferme de Benjamin (série d'introduction à la vie à la ferme)
Fou d'art 1 et 2 (familiarise l'enfant avec différents arts)
Fouine en fête (explore divers fêtes et festivals canadiens)
Les histoires du Père Castor 1 et 2 (série d'histoires racontées aux jeunes castors par Grand-Père Castor)
Les jeux (comment jouer à divers jeux enfantins)
Lili 1 et 2 (Lili voyage dans le temps à la rencontre de personnages et d'événements célèbres)
Lisons en chœur avec les petits conteurs (quatre histoires de la collection de l'ONF)
Livre ouvert – L'alphabet (basé sur le livre du même nom)
Livre ouvert – Le chandail de hockey (basé sur le livre du même nom)
Ma maison (présente la maison de divers enfants dans plusieurs pays)
Ma vie à la ferme (série sur la vie à la ferme dans divers pays)
Les Marmitons (apprendre à cuisiner des recettes faciles)
Mathou (série de magie, d'intrigue et de mathématiques)
Max et Ruby (basée sur les albums de Rosemary Wells)
Méga TFO (série d'émissions de 30 minutes présentant des capsules d'une durée de 2 à 3 minutes)
Milo (les aventures de Milo, un petit lapin rigolo)
Mini TFO (une série divertissant qui enseigne aux jeunes)
Une minute de sciences, svp ! (série de 26 petits films expliquant des phénomènes et découvertes scientifiques)
La minute d'exercices Méga (exercices faciles et amusants)
Mon âne (des chansons traditionnelles et populaires présentées sous forme de dessins animés)
Mon animal et moi (des enfants de divers pays et leur animal)
Montre-moi ton école (des écoles autour du monde)
Le mur magique
Musikolo (14 chansons originales pour les petits)
Les mystères d'Alfred (le merveilleux monde mystérieux d'Alfred)
Le Noël de Peppa
Oui-Oui sauve Noël
Passions d'enfants (portraits d'enfants de diverses cultures)
Paul et Suzanne 1, 2 et 3 (divers titres)
Petit artiste (série qui présente une variété d'arts visuels aux tout-petits)
Picoli et Lirabo (série de courtes émissions pour enfants
Les plus beaux contes d'Anderson (les contes de Hans Christian Anderson)
Le pony pinto (un film de Noël)
La quête (histoires de découverte de racines familiales ; à partir de la 3e année)
Rêve d'enfant (séries d'histoires animés courtes)
Sam Chicotte (histoires de Sam, 8 ans, et ses questions)
Sciences, on tourne ! (série traitant des thèmes de sciences)
Sid, le petit scientifique (série de découvertes pour enfants de 5 à 6 ans)
Spectacles en direct (Plusieurs groupes interprètent des chansons traditionnelles et autres)
Ssssuperscience (Philippe et Sophie explorent des phénomènes scientifiques)
Super machines 1 et 2 (série qui explore diverses machines, comment elles fonctionnent et à quoi elles servent)
Ti Belo et le petit oranger
Timothée va à l'école (les aventures de Timothée le raton-laveur, basée sur les livres de Rosemary Welles)
Tout un monde à raconter (série de courtes histoires illustrées racontées par des jeunes)
Wumpa (série au sujet du Grand Nord pour les jeunes enfants)
Zoorama (série sur des animaux provenant des quatre coins de la planète)

Autres titres et collections

On peut se procurer divers titres auprès de plusieurs sources :

Amazon boutiques françaises : www.amazon.ca
Le centre franco-ontarien de ressources pédagogiques : www.cforp.on.ca
Distribution Plages Ltée, Caraquet, N-B : www.plages.net
Librairie La Grande ourse, Moncton, N-B : www.librairielagrandeourse.com
Librairie Pélagie, Bathurst, Caraquet et Shippagan, N-B : Télécopieur 506-336-9778
Librairie Renaud-Bray, Montréal : www.renaud-bray.com/

Séries

Quelques suggestions de séries pour jeunes :

Benjamin (série *Franklin*, de P. Bourgeois)
La boîte à lunch
Caillou
Caroline et ses amis
Clifford
Madeleine
Mireille raconte
Le monde irrésistible de Richard Scarry
Papi Bonheur
Petit Ours
Petit ours brun
Pirouette, cacahuète
Quelles drôles de bêtes
Rolie Polie Olie
Sagwa
T'choupi
Les yeux de la découverte
Zoboomafoo!

Musique

Quelques suggestions d'artistes pour jeunes :

Annie Brocoli
Carmen Campagne
Henri Dès
Charlotte Diamond
Cornemuse
Édouard et Micha
Étienne
Jacquot
Sarah Jordan
Kanikosa
Daniel Lavoie
Damien Lussier
Alex Mahé
Matt Maxwell
Suzanne Pinel (Marie-Soleil)
Art Richard
Bill Russell

III. Fêtes et recettes du Canada français (Acadie et Québec)

La râpure acadienne

La râpure acadienne (appelée aussi « pâte à la râpure » ou « rappie pie ») est un mets traditionnel des Acadiens de la Nouvelle-Écosse.

10 grosses pommes de terre
2 oignons hachés finement
sel et poivre
5 à 6 lb de viande (poulet, porc, bœuf ou palourdes, selon ce que vous avez à votre disposition)

Couper la viande (le poulet) en morceaux. Couvrir d'eau et cuire. Ajouter les oignons, le sel et le poivre. Lorsque les oignons sont cuits, retirer le poulet et réserver le bouillon. Peler, laver et râper les pomme de terre. Dans un linge propre, presser les pommes de terre et en exprimer le jus jusqu'à ce qu'elles soient sèches; conserver le jus. Placer les pommes de terre dans un bol et les défaire à la fourchette. Ajouter graduellement le bouillon de poulet bouillant aux pommes de terre. Bien mélanger. Le mélange de pommes de terre doit avoir la même apparence qu'avant qu'on en ait retiré le jus. Si la quantité de bouillon de poulet est insuffisante, ajouter de l'eau bouillante. Saupoudrez de sel et de poivre.

Dans un moule à pâtisserie de 30 cm sur 43 cm, étendre la moitié du mélange de pommes de terre. Recouvrir avec le poulet et terminer par une autre couche de pommes de terre. Placer des tranches de lard salé sur le dessus. Cuire au four 2 heures à 400ºF (204ºC) ou jusqu'à ce que les pommes de terre soient dorées et croustillantes.
(Source : Madawaska Historical Society's *Reunion Families' Favorite Recipes :* www.terriau.org/cuisinex.htm)

Les ployés

Les ployés sont des crêpes de sarrasin traditionnelles faites par les Acadiens du Nouveau-Brunswick. « Associée à la culture brayonne du Madawaska, la ploye est une savoureuse crêpe jaunâtre à la farine de sarrasin cuite d'un côté seulement sur une poêlonne bien chaude. »

500 ml de farine de sarrasin
500 ml de farine blanche
5 ml de sel
10 ml de poudre à pâte
500 ml d'eau tiède ou plus, au besoin

Bien mélanger avec un moulin électrique ou à la main. Faire cuire en versant une mince couche de cette pâte sur un poêlon bien chaud.
(Source : *http://www.tourismenouveaubrunswick.ca/Se-divertir/Cuisineetvins/Recettesacadiennes.aspx*)

La tarte au sucre

La tarte au sucre est une recette traditionnelle de la cuisine québécoise.

1 abaisse de tarte
500 ml de cassonade
312 ml de lait évaporé
1 oeuf battu
20 ml de beurre fondu
5 ml de farine
noix

1) Chauffer le four à 400°F (204ºC)
2) Mélanger la cassonade, le lait évaporé et le beurre fondu
3) Incorporer l'œuf battu et la farine
4) Verser cette garniture dans l'abaisse de tarte
5) Couvrir de noix
6) Mettre au four pendant 15 à 20 minutes

La tourtière des Fêtes

La tourtière est une recette traditionnelle de la cuisine québécoise, surtout au temps des Fêtes. Elle est souvent servie la veille de Noël. La tourtière fait partie du patrimoine culinaire québécois et se sert en entrée chaude, du réveillon de Noël jusqu'à l'Épiphanie. À l'époque de la Nouvelle-France, elle se préparait avec un oiseau nommé « tourte », aujourd'hui complètement disparu après avoir été l'objet d'une chasse excessive. De nos jours, la tourtière classique se compose de porc et de veau hachés. Si l'on ajoute du bœuf haché, ce n'est plus une tourtière mais un « pâté à la viande ». (Source: www.canoe.qc.ca/)

1 recette de pâte pour une tarte à deux abaisses
15 ml d'huile d'olive
1 oignon
60 ml d'eau
1 pincée de clou de girofle moulu, de cannelle, de sarriette
225 g de veau haché
225 g de porc haché

1. Préchauffer le four à 190°C (375°F).
2. Préparer la pâte. Déposer dans l'assiette à tarte la première abaisse.
3. Faire revenir à feu moyen les oignons jusqu'à ce qu'ils soient transparents.
4. Ajouter les autres ingrédients et les viandes, jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de coloration rosée.
5. Verser le mélange refroidi dans l'abaisse à tarte non cuite. Recouvrir de l'autre abaisse. Faire des incisions et sceller le bord. Avec un pinceau, badigeonner avec un œuf battu (pas complètement, bien sûr) sur la pâte pour créer un beau brillant.
6. Faire cuire de 20 à 25 minutes sur la grille du bas à 190°C (375°F).

(http://www.recettes.qc.ca/recette/tourtiere-des-fetes-1788)

La poutine

Mets typiquement québécois, la poutine est maintenant populaire partout au Canada, aux États-Unis et même en Europe. Ce repas de restauration rapide a été inventé en 1964 par un Drummondvillois, Jean-Paul Roy. (Source : *L'inventeur de la poutine*, www.jucep.com/inventeur/fr/express.html)

Pour 2 personnes :
- 5 pommes de terre de taille moyenne (pour faire les frites)
- 1 sachet ou une boîte de conserve de sauce à poutine ou de sauce barbecue ou d'une autre sauce brune (ni piquante, ni sucrée)
- du fromage en grains, difficile à trouver en Europe, certains mettent du cheddar doux râpé ou en petits cubes ou à la limite de la mozzarella.

1. Faire des frites de taille moyenne et de préférence en utilisant le mode belge des deux cuissons. La première à 160-170°C et la seconde (2 minutes) à 180-190°C.
2. En même temps, préparer la sauce, en suivant le mode de cuisson sur le paquet.
3. Dans une assiette, verser la sauce sur les frites. Selon si vous préférez votre fromage fondu ou un peu couinant (possible avec le véritable fromage en grains), ajoutez le fromage avant ou après la sauce.

(Source: Recette de Jonathan Burnham www.cuisine.journaldesfemmes.com/recette/241405-la-poutine)

La fête de la Sainte-Catherine

Le 25 novembre, jour de la Sainte-Catherine, on célèbre les catherinettes (les jeunes filles célibataires de 25 ans et plus), une tradition qui remonte au Moyen Âge. Au Canada français, on fêtait les « vieilles filles », mais il y a aussi la tradition de manger de la tire ce jour-là. Cette tradition remonte au 17e siècle. La légende dit que c'est Marguerite Bourgeoys, fondatrice de la Congrégation de Notre-Dame de Montréal, qui a inventé la tire. À cette époque-là, Marguerite Bourgeoys, qui était institutrice, voulait attirer les jeunes Indiens dans son école. On raconte qu'elle aurait réussi en leur offrant cette bonne sucrerie.

Au XIXe siècle, au Québec, puisque la Sainte-Catherine est une fête religieuse, il n'y avait pas d'école. Les familles se rendaient visite et la journée finissait généralement par une veillée. La Sainte-Catherine était, à cette époque, une date populaire pour la célébration des mariages. Plus tard, dans les écoles du Québec, la Sainte-Catherine était l'une des plus grandes fêtes de l'année. On fabriquait de la tire avec de la mélasse. On fêtait avec des sketches, des jeux, des chants, des danses durant tout l'après-midi et parfois toute la journée.

La tire de Sainte-Catherine (aussi appelée la tire à la mélasse)

500 ml de cassonade blonde
125 ml d'eau
20 ml de sirop de maïs
250 ml de mélasse
125 ml de beurre non salé
Instrument : un thermomètre à bonbon

Faire cuire le mélange jusqu'à 260ºF (127ºC). Pour vérifier la texture, mettez une goutte du liquide bouillant dans un verre d'eau : si elle forme une boule, ça y est : c'est prêt. Étendre la tire dans une lèchefrite beurrée et la laisser refroidir suffisamment pour ne pas se brûler en l'étirant. Étirer la tire avec les mains préalablement beurrées jusqu'à ce qu'elle atteigne la blondeur désirée. Couper et mettre en papillotes de papier ciré.

La fête des Rois

La galette des Rois est le gâteau servi traditionnellement pour la fête religieuse de l'Epiphanie (le 6 janvier), laquelle célèbre la visite des Rois mages à l'enfant Jésus.
Au XIe siècle, certains Français se mirent à choisir leur futur dirigeant en cachant une fève ou une pièce d'argent dans un pain. Autrefois, la fève désignait le « Roi du jour » ou « Roi de la fève » et celui qui l'avait reçue devait rendre la galette le dimanche suivant. Aujourd'hui, les fèves sont faites de plastique ou de porcelaine. Celui ou celle qui la trouve est le roi ou la reine et doit porter la couronne.

La galette des Rois

2 disques ou rouleaux de pâte feuilletée pur beurre
200 g de poudre d'amandes
125 g sucre en poudre
125 g de beurre
15 g de farine
15 ml de vanille
4 petits oeufs

1. Mélanger le beurre ramolli avec le sucre et la farine, les oeufs battus et la poudre d'amandes.
2. Disposer cette préparation sur un disque de pâte, ne pas oublier d'y mettre une fève et un sujet; humecter un peu les bords, poser le second disque dessus et badigeonner la pâte avec le dernier jaune battu.
3. Enfourner dans un four préchauffé (210°C ou 400°F) pendant 20 minutes environ.
4. Déguster tiède.

(Source : http://www.recettes.qc.ca/recette/galette-des-rois-a-la-frangipane-1005)

Livres pour enfants :

Roule galette (Mini Castor Flammarion, ISBN 2-0816-0999-1)
La galette des trois (Père Castor Flammarion, ISBN 2-0816-0998-3)

Poisson d'avril

En France, jusqu'en 1564, l'année commençait le 1er avril. Mais, cette année-là, le roi Charles IX décida de modifier le calendrier, l'année commencerait dorénavant le 1er janvier. Le 1er avril, des farceurs eurent l'idée de se faire encore des cadeaux, puisque c'était à cette date qu'on s'en faisait. Mais, vu que ce n''était plus le « vrai » début de l'année, les cadeaux furent de faux cadeaux, des cadeaux « pour rire », sans valeur. La légende dit qu'à partir de ce jour-là, le 1er avril est devenu le jour des blagues et des farces. Étant donné qu'au début du mois d'avril, en France, la pêche est interdite (car c'est la période de reproduction), certains avaient eu comme idée de faire des farces aux pêcheurs en jetant des harengs dans la rivière. En faisant cela ils devaient peut-être s'écrier : « Poisson d'avril! » et la coutume du « poisson d'avril » est restée.
Aujourd'hui on ne met plus de harengs dans l'eau douce, mais on accroche, le plus discrètement possible, de petits poissons en papier dans le dos des personnes victimes de la plaisanterie, qui se promènent parfois toute la journée avec ce « poisson d'avril » qui fait bien rire les autres.

(Adapté de *Le 1er avril à travers le temps et l'espace*, momes.net :
www.momes.net/dictionnaire/p/poissondavril.html#bricolage)

La Chandeleur

La Chandeleur, autrefois « Chandeleuse », se fête le 2 février, soit 40 jours après Noël. Son nom vient du mot « chandelle ». On organisait alors des processions aux chandelles le jour de la Chandeleur. Le cierge de la Chandeleur devait être rapporté de l'église jusque chez soi. Il fallait réussir à le garder allumé. On lui prêtait certains pouvoirs, si l'on en croit le dicton franc-comtois :

Celui qui la rapporte chez lui allumée
Pour sûr ne mourra pas dans l'année

La fête de la Chandeleur chez nous : Dans les communautés francophones sur la péninsule Port-au-Port de Terre-Neuve-et-Labrador, la fête commence à l'église où le prêtre bénit la gorge des gens avec des chandelles. Plus tard, « le roi de la Chandeleur » circule de maison en maison, portant un grand bâton appelé une « goule ». Le « roi » demande des dons de nourriture pour la fête. Les familles qui promettent des dons attachent un ruban à la goule. La communauté se réunit pour fêter ensemble. Consulter l'album *La chandeleur de Robert* (Collection *Il était une fois dans l'est*, Chenelière).

Dictons et proverbes météo : Une très vieille croyance répandue en de nombreux pays veut qu'un ours ou une marmotte sorte de sa tanière le jour de la Chandeleur. Si la température est douce et que l'animal voit le soleil, il retourne vite reprendre son hibernation car il sait que le beau temps ne durera pas. Un très grand nombre de dictons existent en France sur le temps qu'il fait le jour de la Chandeleur et les prévisions météorologiques.

La coutume des crêpes : La survivance d'un mythe lointain se rapportant à la roue solaire expliquerait la coutume des crêpes (ou des beignets de forme ronde, dans le sud de la France) que l'on se doit de faire à cette période. Des siècles durant, les paysans ont pensé que s'ils ne faisaient pas de crêpes le jour de la Chandeleur, leur blé risquait d'être carié.

Les crêpes de la Chandeleur

2 œufs
2 jaunes d'œuf supplémentaires
115 g (250 ml) de farine
315 ml de lait
5 ml de vanille
15 g (10 ml) de sucre
30 ml d'huile

Mélanger tous les ingrédients ensemble. Étendre finement sur une plaque très chaude et cuire en fines crêpes.

Le Carnaval de Québec

Le plus grand Carnaval d'hiver au monde se tient en plein cœur de la Vieille Capitale, Québec, chaque janvier ou février. Parmi les activités du Carnaval il y a défilés, glissades, jeu de soccer géant, pêche sur la glace, spectacles, sculptures sur neige, promenades en carrioles ou en traîneaux à chiens, maison de glace, patinage. Le Bonhomme Carnaval est la mascotte du Carnaval, son emblème, son symbole. Il est la représentation vivante du bonhomme de neige pour la joie et grands et des petits. Bonhomme est le roi du Carnaval; à son entrée officielle dans la ville de Québec, le maire lui remet les clés de la ville et les festivités peuvent commencer.

Le sirop d'érable et les cabanes à sucre : Les érables se retrouvent principalement au Québec; le Québec fournit les deux tiers de la production mondiale de sirop d'érable. Il faut 30 à 40 litres de sève pour faire un seul litre de sirop. Un érable peut donner 60 à 160 litres de sève par saison, selon les conditions climatiques. Ce sont les Amérindiens qui ont découvert la sève qui sortait de ces fameux érables. Les Amérindiens utilisaient leur tomahawk pour faire une entaille en V dans les érables à l'approche du printemps. En se servant d'un copeau de bois placé dans leur entaille, ils récupéraient la sève des érables pour ensuite la condenser en sirop.

Les cabanes à sucre d'aujourd'hui sont apparues au début du 19e siècle. On y sert aujourd'hui des repas typiques composés de crêpes, de fèves au lard, de soupe aux pois, des oeufs, du jambon, des *oreilles de crisse* (fines tranches de lard frit), des bonbons à l'érable, du beurre d'érable et de la tire sur la neige, sans oublier le sirop d'érable. (Historique, les cabanes à sucre du Québec : www.cabaneasucre.org/index.html)

Neige à l'érable

250 ml de lait
1 oeuf
125 ml de sucre
15 ml de vanille
50 ml de sirop d'érable

Dans un grand bol, mélanger le lait, l'œuf, le sucre et la vanille. Ajouter une quantité de neige fraîche et propre, suffisante pour absorber le liquide. Verser dans de petits bols et arroser légèrement de sirop d'érable; donne 6 petites portions.

Les fêtes de Saint-Pierre et Miquelon

L'archipel de Saint-Pierre et Miquelon est situé à 25 km au sud de l'île de Terre-Neuve. Cet archipel, qui appartient à la France, est composé de trois îles principales, Saint-Pierre, Miquelon et Langlade, et de quatre petits îlots autour de Saint-Pierre, qui sont appelés le Grand Colombier, l'Île aux Pigeons, l'Île aux Vainqueurs et l'Île aux Marins. Les îles de Saint-Pierre et Miquelon furent découvertes aux alentours des années 1520 par Joas Alvares Fagundes, navigateur portugais qui les baptisa « les onze mille vierges ». En 1536, Jacques Cartier, au retour de son deuxième voyage au Canada, fit une escale dans ces îles et les nomma Saint-Pierre et Miquelon.

En plus des fêtes et journées spéciales qui sont observées en France, il y en a plusieurs qui sont fêtées à Saint-Pierre et Miquelon, dont les suivantes :

- la Fête Western (au mois de juin) : des démonstrations de parcours à cheval
- la Fête de la musique (au mois de juin) : une fête pour partager la musique
- Les 25 km de Miquelon (au mois de juin)– une course à pieds qui se déroule sur la commune de Miquelon-Langlade
- la Fête des marins (au mois de juin)
- le Festival des fruits de mer de Miquelon (au mois d'août) : un festival qui se déroule à Miquelon et dont les plats, tous confectionnés bénévolement par les cuisinières et cuisiniers du village, sont composés uniquement des produits de la mer
- la Fête Basque (au mois d'août) : une fête qui est marqué par de nombreux jeux basques, la musique et la restauration

Pour plus d'informations, consulter le site Web de Saint-Pierre et Miquelon : http://st-pierre-et-miquelon.com/fr/ .

IV. Compliments pour toi et moi

Des compliments pour toi et moi

Je t'aime.

On peut compter sur toi.

J'apprécie quand tu...

Tu es jolie.
Tu es joli.

Tu es très créatif.
Tu es créative.

Je suis contente que tu sois dans mon groupe.
Je suis content que tu sois dans mon groupe.

J'aime travailler avec toi.

J'apprécie ta gentillesse.

Tu es amusant.
Tu es amusante.

Je suis heureux de te connaître.
Je suis heureuse de te connaître.

J'aimerais te connaître davantage.

Bon travail!

Je me sens bien quand je suis avec toi.

Tu es un bon compagnon.

Tu es une bonne compagne.

Je suis fier de toi, parce que...
Je suis fière de toi, parce que...

Tu m'as fait rire.

(RAS 2.3.1)

Reproduction autorisée © Les Éditions de la Chenelière Inc.
Bien s'entendre pour apprendre. Lee Canter et Katia Peterson. Chenelière/McGraw-Hill. 2003

Des compliments pour toi et moi *(suite)*

Félicitations pour…

Tu es très spécial.
Tu es très spéciale.

J'aime m'asseoir avec toi.

Je suis content que tu sois dans ma classe.
Je suis contente que tu sois dans ma classe.

J'aime beaucoup quand tu souris.

Tu es un grand ami.
Tu es une grande amie.

J'aime ton apparence.

Merci de partager…

J'aime jouer avec toi.

Je te souhaite une bonne journée.

Tu es une personne bienveillante.

Merci de m'avoir appris une nouvelle chose aujourd'hui.

Tu es si aimable !

J'apprécie ton aide.

Que c'est gentil d'avoir fait ça !

Tu as l'air en grande forme.

Tu es le meilleur !
Tu es la meilleure !

Tu es bon dans les sports.
Tu es bonne dans les sports.

C'est agréable de te voir à l'école tous les jours.

J'espère que tu vas bien. Tu le mérites !

Je te trouve génial !
Je te trouve géniale !

(RAS 2.3.1)

Reproduction autorisée © Les Éditions de la Chenelière Inc.
Bien s'entendre pour apprendre. Lee Canter et Katia Peterson. Chenelière/McGraw-Hill. 2003

Tu mérites un compliment !

Découpe les cartes ci-dessous. Complète-les. N'oublie pas d'écrire un compliment au verso. Inspire-toi de la feuille reproductible 6.1.

Tu mérites un compliment !

À : _____

De : _____

Tu mérites un compliment !

À : _____

De : _____

Tu mérites un compliment !

À : _____

De : _____

Tu mérites un compliment !

À : _____

De : _____

(RAS 2.3.1)

Reproduction autorisée © Les Éditions de la Chenelière Inc.
Bien s'entendre pour apprendre. Lee Canter et Katia Peterson. Chenelière/McGraw-Hill. 2003

V. Outils d'évaluation et d'autoévaluation

Grille d'observation
Attitudes et comportements d'écoute et d'expression orale en français

Nom de l'élève :	**Date**	**Commentaires**
Écoute attentivement et avec bonne volonté les personnes qui parlent en français (p. ex., l'enseignant, les autres élèves, les visiteurs en classe, les enregistrements) pendant diverses activités telles que les annonces, les échanges, les discussions, les directives, etc.		
Participe activement en français aux activités orales (échange de nouvelles, discussions, jeux, Montre et raconte, etc.)		
Utilise le français dans les activités structurées (p. ex., chansons, poésie, dramatisations, activités guidées)		
Parle français avec l'enseignant et avec des amis de la classe pendant les conversations, les échanges oraux et diverses activités en classe		
Tente d'utiliser un vocabulaire précis pour décrire ou expliquer		
Pose des questions simples en français		
Répond en français de façon appropriée aux questions, directives, activités simples		

(RAS 1.1.1)

Grilles d'observation
Attitudes envers l'exploration de divers textes

Nom de l'élève	Date de l'observation	Commentaires
Participe activement pendant l'exploration de textes oraux, écrits et visuels		
Participe activement pendant la lecture partagée		
Lit des livres pendant les périodes non structurées		
Réagit aux textes écoutés, lus ou visionnés		
Parle de ses textes préférés (chansons, comptines, histoires, etc.)		
Veut partager ses propres textes		

(RAS 1.2.1)

L'élève Date		Commentaires
manifeste un intérêt pour les textes oraux français présentés en classe (histoires lues par l'enseignant, films, chansons, disques compacts audio, présentations, etc.)	rarement parfois souvent	
propose la répétition d'une activité d'écoute d'un texte en français	rarement parfois souvent	
manifeste un intérêt pour les événements culturels explorés en classe	rarement parfois souvent	

(RAS 1.2.1)

Grille d'observation
Attitudes envers l'exploration d'événements culturels

L'élève :	Date	Date	Date
manifeste un intérêt pour les événements culturels explorés en classe	rarement parfois souvent	rarement parfois souvent	rarement parfois souvent
discute des activités culturelles explorées en classe et partage ses réactions	rarement parfois souvent	rarement parfois souvent	rarement parfois souvent
propose la répétition d'une activité culturelle en français.	rarement parfois souvent	rarement parfois souvent	rarement parfois souvent
fait des liens avec sa propre culture	rarement parfois souvent	rarement parfois souvent	rarement parfois souvent
démontre un respect pour la culture française	rarement parfois souvent	rarement parfois souvent	rarement parfois souvent
Date : Commentaires :			
Date : Commentaires :			
Date : Commentaires :			

(RAS 1.3.3 /2.1.1)

Grille d'observation
Comportements démontrant l'attitude des élèves envers leurs actes et leurs effets personnels

Activité :	
Date :	
Élèves	Commentaires

(RAS 2.5.2)

Grille d'autoévaluation
Attitudes envers la langue française

Nom :	**Toujours**	**Souvent**	**Parfois**	**Pas encore**
Je parle français.				
Je partage mes idées en français avec Madame / Monsieur.				
Je partage mes idées en français avec la classe.				
J'écoute quand Madame /Monsieur parle français.				
J'écoute en français.				
Je joue en français.				
Je lis en français.				
J'écris en français.				
J'aime _____en français.				

(RAS 1.1.2)

Grille d'autoévaluation
Travail en équipe

Nom : **Les autres membres de mon équipe :**	
En travaillant en groupe :	**Toujours - Souvent - Jamais**
Je participe dans mon équipe.	
Je n'interromps pas la personne qui parle.	
J'utilise une voix douce quand je parle.	
Je donne à chaque personne la chance de s'exprimer.	
J'écoute attentivement les autres.	
Je ne critique pas les autres.	
Mes commentaires : La prochaine fois, je	

(*Règles pour bien s'entendre* tirées de *Bien s'entendre pour apprendre*, Chenelière)

(RAS 2.3.1 ; 2.5.2 ; 3.2.2 ; 4.1.1 ; 4.3.3)

Grille d'autoévaluation
Tâches quotidiennes

Nom :	**Toujours**	**Souvent**	**Parfois**	**Pas encore**
Je range mes affaires après avoir fini mon travail.				
Je ramasse mes affaires après la récréation.				
Je range les livres de mon équipe.				
Je fais bien mon rôle dans mon équipe.				
J'arrose les plantes.				
Je remets mon livre à la bonne place.				

(RAS 2.5.3)

Grille d'autoévaluation
Les droits et responsabilités

Nom :	**Toujours**	**Souvent**	**Parfois**	**Pas encore**
Je respecte les droits des autres.				
Je dis mon opinion.				
Je suis les règles de la classe.				
J'accepte mes responsabilités.				
Je				
Je				

(RAS 2.5.1)

Grille d'autoévaluation
La politesse et le respect

Nom :	**Toujours**	**Souvent**	**Parfois**	**Pas encore**
J'utilise les mots de politesse en français.				
J'écoute bien quand quelqu'un me parle.				
Je remercie la personne qui vient de parler.				
Je				

(RAS 2.3.1)

VI. Calendrier de célébrations et journées spéciales

septembre	octobre	novembre	décembre
Course Terry Fox (2e dimanche après la fête du travail) Les drapeaux de la francophonie	Journée mondiale des enseignants(es) (le 5 octobre) La semaine de l'Éducation Jour d'Action de grâces et Fête de la moisson (2e lundi d'octobre) Journée mondiale de l'alimentation (le 16 octobre) L'Halloween (le 31 octobre)	Journée de l'enfant (le 20 novembre) Jour du Souvenir (le 11 novembre) Journée des métis (le 16 novembre) Fête de la Sainte-Catherine (le 25 novembre)	Journée de sensibilisation à la violence faite aux femmes (le 6 décembre) Noël (le 25 décembre)
janvier	**février**	**mars**	**avril**
Le nouvel an (le 1 janvier) La fête des rois /l'Epiphanie (le 6 janvier)	Journée du Janeway Le festival du voyageur La chandeleur (le 2 février) Les Jeux Franco-Labradoriens La Saint-Valentin (le 14 février) Le Carnaval de Québec	Journée internationale de la femme (le 8 mars) Journée *Arrêtons le racisme* (le 21 mars) Quinzaine de la francophonie La mi-Carême Fête de la Saint Patrick (le 17 mars)	Journée de la Terre Semaine du bénévolat Pâques (mars ou avril)
mai	**juin**		
Fête des travailleurs (le 1er mai) Levée du drapeau franco-terreneuvien	Journée nationale des Autochtones (le 21 juin) La Saint-Jean Baptiste (le 24 juin) Le jour de la Découverte TNL		

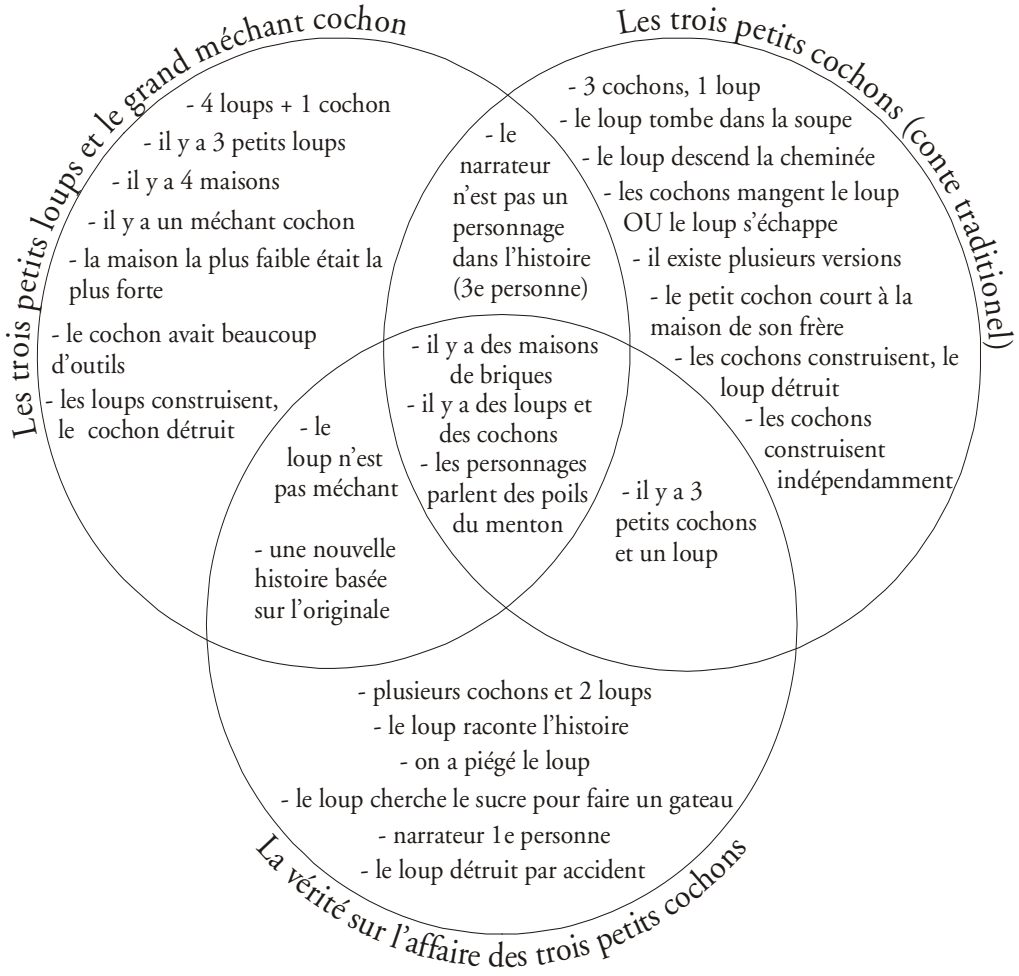
VII. Personnages francophones

Musique de Terre-Neuve et Labrador	Emile Benoit Figgy Duff Félix et Félix Anita Best Duane Andrews	Pamela Morgan Christina Smith P'tit Jardin Marc David	Mark Cormier Colleen Power Mélanie Samson Les Benoit
Peintres	Michael Lainey	Jean-Claude Roy	
Poètes et auteurs	Françoise Enguehard *: Le trésor d'Elvis Bozec* et *Les litanies de l'Ile aux Chiens*	Annick Perrot-Bishop : *En longues rivières cachées ; Fragments de saisons ; et autres*	Michel Savard : *Intrigues à St. John's*

Pour plus d'informations, consulter *le Portail des francophones de Terre-Neuve-et-Labrador* : http://www.francotnl.ca/ .

VIII. Identification de stéréotypes et de généralisations dans la littérature jeunesse

Les trois petits cochons
Une comparaison de trois versions différentes



La vérité sur l'affaire des trois petits cochons, John Sciezska et Lane Smith, Éditions Nathan (ISBN 2-0922-2408-3)

Les trois petits loups et le grand méchant cochon, Eugène Trivizas et Helen Oxenbury, Éditions Bayard Jeunesse (ISBN 2-2277-0559-0

Annexe B

Écoute et expression orale

Annexe B – Composantes

I. Principes et stratégies de communication orale 467
Principes fondamentaux de la communication orale
Développement des habiletés et connaissances à l'oral
Continuum du développement des compétences à l'oral
Stratégies d'écoute et d'expression orale
Tableaux de stratégies pour l'expression orale et l'écoute

II. Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral 483
Listes de mots d'usage fréquent pour développement oral
Vocabulaire et structures de base en français

III. Développement de la conscience phonologique 489

IV. Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale 495
Activités quotidiennes
Jeux langagiers
Comptines, chansons, rondes et musique

V. Feuilles d'exploitation en matière d'écoute et d'expression orale 501
Tableau d'anticipation
Feuilles aide-mémoire pour les situations d'écoute
Liens personnels avec le texte
Fiches de segmentation
Guides pour les présentations Montre et raconte et les Nouvelles

VI. Questionnement 515
Techniques d'interrogation
Jeux de questions
Questions à poser sur des textes
Taxonomies des habiletés cognitives et questions connexes
Matrice de questions

VII. Représentations graphiques 523

VIII. Outils d'évaluation et d'autoévaluation en écoute et expression orale ... 525
Liste de vérification : Activités de conscience phonologique
Grilles d'observation et listes de vérification : Écoute et compréhension orale
Grilles d'observation, listes de vérification et rubriques : Expression orale
Listes de vérification : Stratégies d'écoute et d'expression orale
Rubrique analytique pour l'évaluation de l'écoute et de l'expression orale
Rubrique holistique pour l'évaluation de l'expression orale
Grilles d'autoévaluation : Comportements et stratégies d'écoute
Grilles d'autoévaluation : Comportements et stratégies d'expression orale
Grilles d'autoévaluation : Travail en équipe

I. Principes et stratégies de communication orale

Principes fondamentaux de la communication orale

Le niveau de compétence à l'oral en français désigne le degré de facilité avec lequel un élève peut comprendre et s'exprimer à l'oral dans cette langue. Ce niveau varie d'un élève à un autre, selon ses antécédents, et a une incidence importante sur son acquisition de la littératie, c'est-à-dire, son développement en lecture et en écriture.

Un grand défi pour les enseignants en immersion est d'ajuster leur enseignement et leurs interventions en fonction de la diversité des niveaux de compétence à l'oral de chaque élève. Ils doivent connaître et comprendre les éléments ayant trait à l'acquisition d'une langue seconde et savoir que chaque apprenant de langue seconde passe par les diverses étapes du développement de la langue. Connaître les étapes par lesquelles passeront les élèves en immersion permettra à l'enseignant « de cibler la zone proximale du développement langagier de l'élève, d'étayer le soutien linguistique nécessaire à son épanouissement et de planifier les ressources appropriées » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008).

Enseignement et apprentissage axés sur la communication orale

Les recherches récentes dans l'apprentissage et l'enseignement de la littératie (Zorman, 1999, 2004, 2008 et autres) soulignent le rôle essentiel de l'oral dans le développement de compétences en lecture et en écriture. Les enseignants du niveau primaire font appel à divers outils d'observation pour apprécier chez leurs élèves l'utilisation du langage réceptif (l'écoute) et du langage expressif (la prise de parole) et leurs composantes, soit le contenu, la forme et la fonction. Ils planifient les interventions pédagogiques en fonction du niveau du développement et des besoins de leurs élèves, tout en misant particulièrement sur le développement de la conscience phonologique, sur l'acquisition de connaissances syntaxiques et sur l'étude de vocabulaire.

Les habiletés reliées à un apprentissage réussi des connaissances et capacités relatives à la langue orale ont rapport aux suivantes :

- conscience phonologique ou conscience des phonèmes de la langue (aptitudes à identifier, à discriminer et à manipuler consciemment les sons du langage oral) ;
- conscience syntaxique de la langue orale (connaissances par rapport aux régularités de la langue, la construction de messages, les règles de la langue et les notions de grammaire) ;
- connaissances de l'aspect sémantique de la langue (l'emploi d'un vocabulaire précis pour exprimer ou comprendre un message) ;
- habiletés d'interaction sociale face à la communication orale et à l'écoute ;
- connaissances de vocabulaire et de structures linguistiques (développés par moyen de diverses activités et expériences authentiques et motivantes) ;
- situations de communication orale : écoute, interaction verbale (échanges informelles), expression orale et présentation orale (spontanée et plus formelle) ;
- connaissances et emploi des stratégies cognitives et métacognitives en communication orale (stratégies d'écoute et d'expression orale).

Planification efficace

Pour placer la communication orale au cœur de son enseignement, l'enseignant du niveau primaire en immersion est soucieux de créer un environnement interactif sans risque, où les élèves interagissent dans des situations langagières authentiques et ont des occasions fréquentes d'entendre le français, d'apprendre et d'utiliser des mots, des structures et la syntaxe de la langue française. Il fournit aux élèves des occasions quotidiennes de répéter, d'imiter, de pratiquer, de réfléchir, de discuter, de poser des questions et de faire des échanges oraux, qui mènent à un approfondissement de leurs compétences en écoute et expression orale.

Afin de favoriser la réussite de chaque élève, l'enseignant prévoit une planification systématique qui tient compte des éléments suivants :

- les profils des élèves et leurs besoins en matière de communication orale ;
- les préférences d'apprentissage des élèves ;
- les résultats d'apprentissage escomptés ;
- la planification d'une diversité d'activités motivantes ;
- l'emploi de regroupements flexibles selon les besoins des élèves et les attentes des diverses situations d'apprentissage ;
- la pratique et l'emploi par les élèves d'une gamme de stratégies de communication orale ;
- une évaluation continue des compétences des élèves, afin de pouvoir apporter des modifications à l'enseignement et aux situations d'apprentissage.

Développement des habiletés et connaissances à l'oral

Les élèves ont des besoins d'apprentissage en commun, peu importe leur niveau scolaire, mais ils acquièrent à leur propre rythme et façon les stratégies et les habiletés en lien avec le langage. Les élèves ont des antécédents qui leur sont distincts, et qui influent sur leurs apprentissages en matière de communication orale, tout comme sur dans les autres domaines. Pour que les élèves connaissent le succès et soient motivés, il importe de connaître leurs stades de développement à l'oral et de leur proposer des tâches de communication orale qui à la fois leur conviennent et leur posent un défi.

Le tableau suivant définit les principales caractéristiques des stades de développement de l'oral ; notons que certaines des caractéristiques mentionnées appartiennent à plus d'une de ces grandes catégories, et qu'il est peu probable qu'un élève détienne toutes les caractéristiques d'une catégorie.

Continuum du développement des compétences à l'oral					
Débutant complet	**Débutant**	**Apprenti**	**Intermédiaire**	**Avancé**	**Expert**
-ne semble pas être en mesure de s'exprimer à l'oral en français -utilise l'anglais pour communiquer avec ses pairs - répond en anglais (ou une autre langue) quand on lui adresse la parole en français sauf pour les mots les plus élémentaires tels que *oui, non, bonjour*, etc. -n'utilise pas des structures grammaticales -ne semble pas connaître le système phonétique français -n'est pas en mesure de produire un quelconque rythme en français -pourrait montrer par sa réponse dans une autre langue qu'il a possiblement compris la question	-utilise peu de mots et d'énoncés en français ; ces mots et énoncés sont généralement stéréotypés et ils sont soit isolés, soit insérés dans des phrases d'une autre langue (l'anglais) -ne connaît pas les règles d'utilisation des suffixes grammaticaux (expression du pluriel, du genre, du temps verbal, etc.) et des préfixes et suffixes lexicaux (expression du contraire, de la répétition, de la connotation négative, etc.). -son vocabulaire est très restreint et relatif à des situations courantes. - peut utiliser de façon ponctuelle les rares expressions figées mémorisées - débit caractérisé par de très nombreuses et longues pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à des lacunes évidentes de communication. -éprouve des difficultés à marquer les types de phrases affirmatif, interrogatif, exclamatif et injonctif (à l'impératif), ce qui limite ses intentions de communication -a souvent du mal à enchaîner	-arrive à formuler de courts messages -arrive à réaliser de courtes phrases constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites -peut utiliser des connecteurs simples (tels que et, mais, parce que) -peut marquer correctement les types de phrases -peut prononcer intelligiblement un enchaînement de sons et utiliser quelques expressions figées -arrive à se faire comprendre dans des interventions brèves et dans des situations simples de la vie quotidienne en recourant parfois à la périphrase ou en substituant un message par un autre qui lui est plus accessible -mauvaise utilisation des suffixes grammaticaux et des préfixes ou suffixes lexicaux -fait des pauses fréquentes et des erreurs régulières de prononciation -se concentre beaucoup plus sur la communication de ses propres idées que sur la forme de son message et la	-est en mesure de formuler des phrases complètes pour aborder des sujets tels que la famille, les loisirs, etc. -peut se faire comprendre dans de nombreuses situations orales, notamment en demandant l'aide de son interlocuteur pour trouver un mot qu'il ne connaît pas et en utilisant la périphrase, les types de phrases et la diction de manière efficace -emploie correctement les suffixes grammaticaux et les suffixes et préfixes lexicaux les plus courants - le vocabulaire est varié, même s'il s'avère parfois imprécis -les pauses sont moins fréquentes, mais elles apparaissent davantage dans les séquences longues de production libre -les erreurs de prononciation peuvent persister sans toutefois nuire à la compréhension du message -possède un répertoire de structures fréquentes et courantes dans des situations prévisibles et des expressions figées	-est en mesure de formuler des phrases complètes pour faire des descriptions claires, exprimer son point de vue, voire développer une argumentation -est en mesure de se faire comprendre dans la plupart des contextes de communication orale, notamment par une utilisation très efficace de la périphrase, des expressions figées et parfois même de l'intonation pour exprimer des attitudes, des états et des sentiments tels que l'enthousiasme, la déception, la désapprobation, etc. -peut se servir d'un grand nombre de suffixes grammaticaux et de préfixes et suffixes lexicaux pour construire correctement des énoncés qu'il n'a jamais rencontrés auparavant -son vocabulaire est généralement varié et précis -la communication est spontanée, facile, cohérente et structurée par des connecteurs -les pauses sont très rares et généralement brèves -le débit est	-est en mesure de formuler des phrases complètes et complexes et de reformuler des idées sous des formes linguistiques différentes -est capable de se faire comprendre sans devoir restreindre ce qu'il veut dire, et ce, dans tous les contextes de communication orale propres aux autres apprenants de son âge -son vocabulaire est varié, précis et soutenu par l'utilisation courante et spontanée d'expressions figées -emploie spontanément l'ensemble des suffixes grammaticaux et des suffixes et préfixes lexicaux pour construire correctement des énoncés qu'il n'a jamais rencontrés auparavant -les erreurs de prononciation sont imperceptibles et la diction est claire et neutre -la communication est très souple et rythmée, avec une compréhension et une production efficaces de l'intonation, des mots de liaison et des connecteurs ainsi que des

	intelligiblement une suite de sons dans un mot ou une phrase -fait de très nombreuses erreurs de prononciation et un usage très limité de formes grammaticales ou de structures syntaxiques, qu'il utilise dans leur forme écrite -peut parfois poser et répondre à des questions très simples, souvent calquées, portant sur des détails personnels, et ce, si son interlocuteur accepte de répéter et de l'aider à reformuler ses phrases -ne paraît pas en mesure de recourir à des périphrases pour exprimer des mots qu'il ne connaît pas, de sorte qu'il peut facilement abandonner sa production ou la poursuivre en anglais (ou une autre langue) lorsqu'il ne sait pas comment exprimer ses idées -l'usage de l'anglais est très présent, notamment lors de sa communication avec ses pairs -répond aux questions soit par un simple mot en français, soit dans une autre langue.	compréhension de ses interlocuteurs -peut poser et répondre à des questions simples, mais ne comprend pas assez pour pouvoir soutenir une conversation de son propre chef -utilise parfois le français, parfois l'anglais (ou une autre langue) pour communiquer avec ses pairs -fait régulièrement des erreurs de traduction littérale et de francisation de mots anglais (ou d'une autre langue) -les structures de ses phrases comportent des fautes élémentaires et sont souvent empruntées à l'anglais (ou une autre langue) ou employées dans leur forme écrite. -connaît quelques mots familiers, mais les utilise parfois dans des contextes inappropriés	variées -peut utiliser quelques marqueurs d'oralité (troncation de la négation ne…pas, ellipse, substitution de la forme interrogative à la forme déclarative, etc.) ainsi que des mots familiers courants dans des contextes appropriés -peut relier et enchaîner une série d'éléments courts, simples et distincts -est capable de modifier l'expression de ses idées pour réagir et contribuer à celles des autres -peut engager, soutenir et clore une conversation simple sur des sujets familiers, et montrer qu'il comprend le message -l'usage de l'anglais (ou d'une autre langue) est de moins en moins présent -est en mesure de communiquer avec ses pairs en français, en recourant toutefois occasionnellement à l'anglais	régulier et seul un sujet difficile est susceptible de réduire la fluidité du discours -la diction est claire et les erreurs de prononciation sont rares et ne nuisent pas à la compréhension du message -les erreurs de grammaire et de syntaxe sont peu fréquentes et le plus souvent corrigées par l'apprenant lui-même -les contributions sont bien adaptées à la situation de communication ; elles s'insèrent aisément dans celles des autres interlocuteurs et s'y relient -peut engager, soutenir, clore et approfondir une conversation en confirmant sa bonne compréhension, en sollicitant les autres, etc. -l'usage de l'anglais (ou d'une autre langue) est plutôt rare -est en mesure de communiquer avec ses pairs uniquement en français -peut utiliser un grand nombre de mots familiers et de marqueurs d'oralité tout en sachant dans quels contextes et à quel degré les employer	indices non verbaux -les erreurs de grammaire ou de syntaxe sont exceptionnelles et l'autocorrection est quasi systématique, même lorsque l'attention est ailleurs -les contributions et les échanges sont suscités et gérés de façon spontanée et naturelle -n'a pas besoin de recourir à l'anglais (ou une autre langue) pour communiquer dans toutes les situations rencontrées -est en mesure de communiquer avec ses pairs uniquement en français -recourt avec aisance à l'ensemble des marqueurs d'oralité et des mots familiers pour adapter son registre langagier à ses intentions de communication

Source : adaptée de Karsenti et Collins, *Référentiel de compétences orales pour les élèves apprenant le français,* Association canadienne des professeurs d'immersion, 2007.

Stratégies d'écoute et d'expression orale

Stratégies pour les trois temps de la démarche pédagogique

Les élèves qui ont du succès en immersion sont ceux qui réussissent à comprendre ce qu'ils entendent et à communiquer clairement à l'orale. Les enseignants doivent faire écouter régulièrement une variété de textes, y compris des textes informatifs, et poser des questions pour vérifier la compréhension. De plus, ils doivent créer de multiples occasions pour la communication orale, interactive et autre : la modélisation et la pratique de nouveaux termes et de nouvelles structures, les échanges, les discussions, les interactions diverses, les présentations orales spontanées et formelles.

Chaque activité de compréhension orale et de communication orale devrait comprendre les trois temps de la démarche pédagogique, c'est-à-dire *avant, pendant* et *après* l'activité d'écoute ou d'expression orale. Au cours de chaque étape, l'enseignant devrait observer les élèves et noter s'ils :

- participent aux activités proposées ;
- comprennent les directives qui leur sont données ;
- réagissent aux idées des autres ;
- comprennent le vocabulaire présenté ;
- utilisent les stratégies de compréhension et de communication ;
- utilisent le vocabulaire appris.

Dans les prochaines sections, on propose diverses stratégies d'écoute et d'expression orale pour les trois temps de la démarche pédagogique.

Stratégies d'écoute

Avant l'écoute

Stratégies de préécoute : Les stratégies de préécoute aident l'élève à comprendre le contexte et l'intention de l'écoute. Comme techniques d'anticipation, on peut utiliser le remue-méninges, les listes de vérification, un guide d'anticipation (prédictions) ou une carte SVA (ce que je **sais**, ce que je **veux savoir**, ce que j'ai **appris**). Deux éléments sont au cœur de cet aspect de la démarche pédagogique: la mobilisation des connaissances antérieures, ce qui incite l'élève à s'investir activement dans le texte, et l'établissement d'un objectif à son écoute. Voici quelques activités qui mettent à profit ces stratégies :

- Prendre une position d'écoute
- Se donner une intention d'écoute / identifier le but de la tâche
- Activer ses connaissances antérieures (sur le sujet, sur le type de texte et ses éléments, sur l'auteur/interlocuteur, sur la situation de communication, sur le vocabulaire en lien avec le sujet etc.)
- Déclencher un vocabulaire français pertinent sur le sujet
- Se poser des questions (sur la tâche, le texte, l'intention de communication, le sujet, etc.)
- Prédire le sens et/ou le contenu du texte
- Prédire la structure du texte à partir d'indices tels que le sujet et le contexte

- Identifier l'intention du texte, les destinataires visés, le type de texte

- Faire des liens entre le texte et d'autres textes, le texte et soi-même, le texte et le monde (p.ex. après un survol de la couverture d'un disque compact)
- Prévoir une manière de prendre des notes / noter les points les plus importants ou les informations recherchées ; choisir un outil approprié afin d'organiser de l'information et des idées présentées (tableau, schéma, organisateur graphique)
- Prévoir la modalité d'écoute la plus appropriée en fonction du contexte et de l'intention (faire une écoute générale ou une écoute sélective d'un texte orale)

Outils suggérés :

- un guide d'anticipation
- un tableau de prédiction (ou de prédictions – confirmations)
- un tableau du sujet et des aspects
- un tableau SVA
- un tableau en H ou en T
- une grille de présentation
- une grille d'analyse ou une grille de présentation
- une carte d'information ou un organigramme

Pendant l'écoute

Stratégies en cours d'écoute : La première fois que l'élève écoute un texte, il vérifie son anticipation ou sa prédiction tout en ignorant l'information superflue. Pendant la deuxième écoute, il cherche l'information nécessaire pour la réalisation de la tâche spécifiée à l'étape de la préécoute.

- Suivre les règles de politesse
- Faire les liens entre ses connaissances antérieures et le discours (entre le texte et lui-même et ses connaissances et expériences préalables ; entre le texte et d'autres textes ; entre le texte et le monde)
- Utiliser les gestes et expressions faciales pour appuyer sa compréhension
- Dégager la structure du texte, le sujet, le thème et le contexte
- Utiliser ses connaissances antérieures (du sujet, de la structure de texte) pour faciliter la compréhension
- Confirmer (ou corriger) ses prédictions ou le contenu anticipé
- Trouver le sens du message / Identifier les idées principales et les idées secondaires
- Inférer l'intention du locuteur
- Utiliser sa connaissance de la langue française et d'autres langues pour comprendre des mots inconnus
- Identifier le point de vue du locuteur
- Prendre des notes / Organiser les informations pertinentes dans les représentations graphiques
- Organiser mentalement l'information reçue pour pouvoir s'en souvenir
- Reformuler l'information dans ses propres mots

- Poser des questions (p.ex. qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi, lequel, comment ça se fait que …) pour clarifier sa compréhension (à soi même ou à l'interlocuteur, selon la situation)
- Utiliser la visualisation pour mieux comprendre le texte
- Faire des inférences
- Vérifier sa compréhension
- Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens appropriés pour corriger la situation
- Déduire le sens de mots et d'expressions nouveaux d'après le contexte
- Utiliser ses connaissances des familles de mots et des préfixes et des suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau
- Faire appel aux habilités langagières acquises dans une autre langue
- Utiliser les mots clés, les exemples, les comparaisons et la répétition pour soutenir son écoute
- Interpréter le sens des connecteurs ou marqueurs de relation
- Reconnaître les différents registres de langue (p.ex., l'emploi de "tu" ou de "vous")
- Se préparer à formuler une réaction en cours d'écoute

Stratégies pour des situations interactives

- Prêter attention à l'interlocuteur et adopter une posture d'écoute
- Regarder dans les yeux l'interlocuteur, si nécessaire
- Écouter silencieusement lorsque d'autres parlent et montrer son attention
- Répéter ou reformuler (à soi même) ce qui a été dit
- Dégager des liens entre les propos échangés
- Poursuivre l'écoute et garder sa concentration même si le sens d'un mot ou d'une phrase échappe
- Manifester une appréciation et un respect pour le locuteur et pour ses opinions
- Attendre son tour pour parler ou demander la parole s'il veut ajouter son idée aux propos des autres
- Manifester un comportement qui démontre un respect pour les règles établies par le groupe
- Intervenir dans les discussions de façon appropriée (tenir compte de ce qui a été dit et déterminer si ses commentaires sont pertinents et portent un intérêt pour les autres
- Utiliser divers moyens pour assurer le bon déroulement d'une discussion (observer la réaction des autres membres du groupe, assurer la compréhension de son message, utiliser des mots d'encouragement)
- Interpréter le langage non verbal (gestes, expressions, pauses ; comportement culturel ; signes d'attention, d'intérêt ou d'ennui)
- Utiliser les gestes ou les signes non verbaux pour montrer son incompréhension

Outils suggérés :

- une carte conceptuelle / un tableau conceptuel
- un tableau du sujet et des aspects
- un organigramme ou un réseau
- un schéma de récit ou un cadre de texte
- une toile d'idées / une constellation
- une matrice (idées principales et secondaires)

- un diagramme de Venn
- un tableau séquentiel ou chronologique / une ligne de temps
- une grille de présentation
- un tableau en T ou en H
- un tableau comparaison – contraste
- une fourchette des idées

Après l'écoute

Stratégies de post-écoute : Dans cette phase, l'élève réfléchit à ce qu'il a compris et appris, de même qu'aux connaissances et aux stratégies de compréhension qu'il pourrait réutiliser dans de nouvelles situations de communication.

- Réfléchir au sens du texte et aux idées présentées
- Reconstruire le sens du texte (les idées principales et les aspects ou idées secondaires) à l'aide d'une représentation graphique ou d'un schéma
- Résumer les idées clés (oralement, à l'écrit, en dessins)
- Identifier les idées principales et les idées secondaires
- Établir des liens entre le texte et ses connaissances ou ses expériences antérieures
- Préciser sa compréhension du texte
- Poser des questions par rapport aux liens faits pendant l'écoute, aux informations présentées, à ses réactions ainsi que des questions auxquelles les réponses n'ont pas été données dans le texte
- Clarifier ce qui n'a pas été compris pendant l'écoute
- Distinguer les informations pertinentes (à son intention de lecture) des informations non essentielles
- Réagir au texte (analyser, faire des inférences, tirer des conclusions, porter des jugements, etc.)

Outils suggérés :

- un tableau sommaire (le sujet et ses aspects)
- un schéma de récit (pour un texte littéraire) ou un cadre ou schéma de texte
- un graphique du récit (pour un texte narratif)
- une toile d'idées / une constellation
- un tableau conceptuel / une carte conceptuelle
- une discussion
- un diagramme de Venn
- un tableau séquentiel ou une ligne de temps
- une matrice
- un tableau comparaison-contraste
- un tableau en T ou en H
- une fourchette des idées
- un diagramme en arête de poisson
- un tableau cause-et-effet
- un diagramme en E

Stratégies de communication orale

Avant la communication orale

Stratégies de pré-communication orale : Savoir pourquoi ou pour qui il va parler aide l'élève à décider quoi dire et comment le dire. Avant toute situation de communication orale, l'élève devrait réfléchir au message qu'il va transmettre et chercher des idées et des mots ou expressions qui l'appuieront dans sa communication. Il pourrait ensuite préparer ce qu'il va dire.

- Se donner une intention de communication / identifier le but de la tâche
- Préciser la situation de communication (l'intention de communication, les destinateurs, le genre ou type du texte)
- Activer ses connaissances antérieures (sur le sujet, sur le type de texte et ses éléments, sur la situation de communication, etc.)
- Déclencher un vocabulaire français pertinent sur le sujet / Développer le vocabulaire et les structures nécessaires
- Se poser des questions (sur la tâche, le texte, l'intention de communication, le sujet, etc.)
- Choisir le(s) sujet(s) et préciser les aspects à traiter
- Formuler un plan (la longueur du texte, sa structure ou forme, le format, etc.) en fonction de l'intention de communication et des exigences de la tâche
- Consulter une variété de ressources et de modèles de textes, ainsi que des cadres ou schémas
- Appliquer ses connaissances de la structure et des éléments de divers types de texte pour orienter sa propre production
- Organiser des idées en tenant compte de la structure textuelle qui répond le mieux à son intention de communication
- Utiliser le dessin, la schématisation, les représentations graphiques et d'autres aides pour planifier / orienter sa production orale
- Faire de la recherche sur le sujet et recourir à diverses sources d'information (ressources imprimées, visuelles, audiovisuelles, électroniques, médiatiques, humaines)

Outils suggérés :

- un tableau du sujet et des aspects ou un tableau de planification
- un schéma de récit, un cadre de texte ou un tableau séquentiel
- un remue-méninge
- une toile d'idées ou un tableau conceptuel
- un diagramme de Venn
- une grille d'évaluation / une grille de présentation

Pendant la communication orale

Stratégies de communication orale : À cette étape, l'élève capte l'attention de la personne ou du groupe à qui il va s'adresser. Tout en observant les règles de politesse, il contrôle sa voix et cherche des moyens de rendre sa communication orale aussi efficace que possible.

- Prendre la parole de façon appropriée
- Communiquer ses idées principales et les idées secondaires en utilisant un vocabulaire pertinent
- Prendre des risques quant à la formulation ou à l'utilisation de nouveaux mots / expressions
- Choisir parmi plusieurs moyens pour trouver le mot ou la structure nécessaire : paraphraser, expliquer, utiliser des synonymes ou antonymes, donner des exemples, consulter un dictionnaire / le mur de mots
- Utiliser des stratégies de communication telles que la paraphrase, la reformulation, l'explication
- Se référer aux textes affichés ou disponibles dans la classe pour soutenir sa production orale (sur le mur, dans les livres, dans un dictionnaire).
- Répondre avec le vocabulaire utilisé dans la question
- Adapter son message de façon à pouvoir employer des expressions et du vocabulaire connus
- Utiliser des gestes et des expressions faciales pour se faire comprendre
- Utiliser des supports (visuels, sonores, médiatiques ou technologiques) pour appuyer sa production orale
- Éviter les anglicismes les plus fréquents
- Utiliser ses connaissances de sa langue maternelle et d'autres langues pour communiquer des idées

Stratégies pour des présentations orales

- Utiliser comme aide-mémoire un outil approprié développé d'avance (pour organiser de l'information et des idées) pour appuyer une présentation orale, formelle ou non formelle
- Maîtriser le contenu pour être capable de l'expliquer
- Organiser la présentation clairement, avec un début, un milieu et une fin
- Répéter ou reformuler les idées les plus importantes
- Se servir d'un langage clair et d'un vocabulaire approprié
- Utiliser des aides (concrètes, imprimées, visuelles, sonores etc.)
- Pratiquer sa présentation avec un partenaire et lui demander de remplir une grille d'observation; utiliser ses commentaire et critiques pour améliorer sa présentation

Après la communication orale (situations interactives et présentations orales)

Stratégies de post-communication orale : Dans cette phase, l'élève réfléchit à ses succès et ses défis de communication orale, de même qu'aux stratégies qu'il pourrait réutiliser dans de nouvelles situations de communication.

- Réfléchir à la situation de communication et vérifier l'atteinte de l'intention de communication
- Noter les comportements / stratégies employés pendant une situation de communication orale et juger de leur l'efficacité ; identifier les aspects à améliorer et se faire un plan d'action en ciblant certaines stratégies à développer
- Faire compléter une grille d'observation par un pair ; améliorer sa présentation en fonction de ses critiques

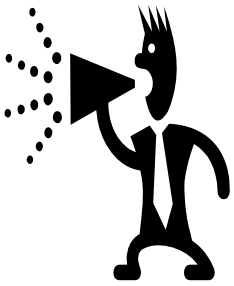
Outils suggérés :

- une grille d'autoévaluation
- une grille d'observation
- une liste de vérification pour présentations orales

Tableaux de stratégies pour l'expression orale et l'écoute

(à afficher en classe pour *Montre et raconte*, les *Nouvelles* et d'autres présentations orales)

Nota : Les élèves et l'enseignant établissent ensemble les tableaux et les listes de stratégies à appliquer pour l'écoute et la communication orale. Pendant et après les situations d'écoute, les élèves peuvent vérifier leurs propres comportements, en consultant le tableau ou la liste de stratégies ciblées.

Stratégies pour bien ÉCOUTER		**E**coute attentivement ! **C**oncentre ton attention sur le message. **O**bserve les gestes et les expressions faciales de la personne qui parle. **U**tilise les règles de politesse. **T**rouve le sens du message. **E**tablis des liens avec tes expériences et tes connaissances. **R**edis le message dans tes mots.
Stratégies pour bien PARLER 		**P**ense à pourquoi et à qui tu parles et prépare ce que tu veux dire. **A**juste ta voix pour être compris. **R**egarde les auditeurs. **L**ève ta main ou prends la parole de façon polie. **E**mploie des mots justes et des gestes appropriés. **R**enforce ton message avec des supports.

Ma liste de stratégies à employer **avant, pendant** et **après** des situations d'écoute	
Avant	Je me prépare pour une écoute active. Je cesse de parler. Je pense à ce que je sais déjà sur ce sujet et au vocabulaire français pertinent.
Pendant	Je me concentre sur ce que la personne dit. Je regarde la personne qui parle. J'écoute bien le message et je suis les règles de politesse. Je fais des liens avec mes connaissances et mes expériences sur le sujet J'utilise mes connaissances de l'anglais et du français pour m'aider à comprendre des nouveaux mots. Je n'interromps pas la personne qui parle. Je fais des gestes non-verbales pour indiquer si je comprends ou non. Je répète à moi-même ce qui est dit. Je note les idées importantes en images ou en mots.
Après	Je pose des questions pour vérifier ma compréhension et pour avoir plus d'information. Je demande à la personne qui parle de répéter ou de reformuler, si je n'ai pas compris. Je partage mes idées, mes sentiments ou mes opinions sur le sujet.

(RAS 5.1.4)

Quand j'écoute :

- Je reste tranquille.
- Je suis les règles de politesse.
- Je regarde la personne qui parle.
- Je regarde ses gestes et ses expressions faciales.
- Je montre mon intérêt.
- Je pense à ce que la personne dit.
- Je trouve le sens du message et je le redis dans mes mots.
- Je fais des liens avec ma vie et mes expériences.
- Je pose des questions de façon polie.

Quand je parle :

- Je sais pourquoi je parle.
- Je prépare d'avance ce que je veux dire.
- Je regarde mon auditoire.
- Je parle avec respect.
- Je parle clairement et assez fort.
- J'emploie des mots justes.
- J'utilise des gestes et des expressions faciales appropriés.
- J'utilise des supports pour appuyer mon message.

Est-ce que j'écoute bien ?

- Est-ce que je suis les règles de politesse ?
- Est-ce que je regarde la personne qui parle ?
- Est-ce que je regarde les gestes et les expressions faciales de la personne qui parle ?
- Est-ce que je pense au message de la personne ?
- Est-ce que je redis le message dans mes mots ?
- Est-ce que je fais des liens avec ma vie et mes expériences ?
- Est-ce que je pose des questions de façon polie ?

Est-ce que je parle bien ?

- Est-ce que je sais pourquoi je parle ?
- Est-ce que je prépare d'avance ce que je veux dire ?
- Est-ce que je regarde mon auditoire ?
- Est-ce que je parle avec respect ?
- Est-ce je parle clairement et assez fort ?
- Est-ce que j'emploie des mots justes ?
- Est-ce que j'utilise des gestes et des expressions faciales appropriés ?
- Est-ce que j'utilise des supports pour appuyer mon message ?

Pour bien écouter, il faut :	
regarder la personne qui parle	réfléchir au message
écouter attentivement	clarifier ce qui n'est pas compris
penser à ce qu'on sait déjà sur le sujet	redire le message dans ses mots (à soi-même)

(RAS 5.1.2)

J'écoute bien !

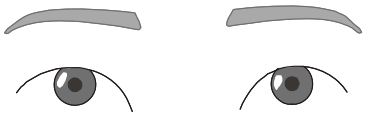
J'arrête de faire autre chose.

Je regarde la personne qui parle.

J'écoute en pensant à ce que la personne dit.

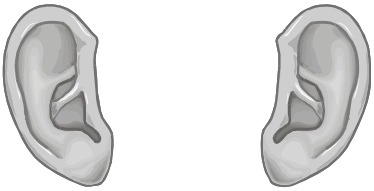
Je suis les règles de politesse !

Regarde



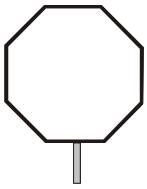
Regarde la personne qui parle !

Écoute



Pense à ce que la personne dit !

Arrête



Arrête de faire autre chose !

II. Mots d'usage fréquent, vocabulaire et structures de base pour développement oral

Listes de mots d'usage fréquent pour développement oral

Les listes de mots qui suivent servent à identifier les mots qui devraient être présentés *oralement* aux élèves de la maternelle à la troisième année, c'est-à-dire être compris et utilisés par les élèves ; ces listes ne présentent ni les mots à reconnaitre globalement ni les mots à savoir orthographier.

Mots d'usage fréquent pour développement oral
Maternelle

a	des	jeudi	ou	sont
à	deux	joue	où	suis
aime	dit	jour	oui	sur
aller	dix	la	papa	ta
ami / amie	donne	le	par	te
après	du	les	parle	tes
au / aux	elle	leur	pas	toi
aujourd'hui	elles	lui	petit / petite	ton
aussi	en	lundi	peut	tous
avec	est	ma	peux	tout
beau	est-ce que	mais	plus	très
beaucoup	et	maison	pour	trois
belle	(je) fais	maman	quand	trouve
bien	(il/elle) fait	mange	quatre	tu
blanc / blanche	fille	marche	que	un, une
bleu / bleue	froid	mardi	qui	va
bon / bonne	garçon	me	quoi	vais
bonjour	grand / grande	merci	regarde	vendredi
c'est	gros / grosse	mercredi	rouge	veut
ce	habite	mes	sa	veux
ces	huit	moi	se	vient
cette	il	mon	sept	vite
chaud	ils	ne	ses	voici
chez	il y a	neuf	si	voilà
cinq	il y avait	noir / noire	s'il te plaît	vois
comme	j'ai	non	s'il vous plaît	voit
courir	j'aime	nous	six	vous
dans	jaune	on	son	y
de, de la	je	orange		

Adapté de *La littératie : une approche équilibrée,* Ottawa-Carleton District School Board (OCDSB), mai 2002

Mots d'usage fréquent pour développement oral
Première année

a
à
âge, m.
après
article, m.
avant
avec
avion, m.
bébé, m.
bien, m.
blanc
bonjour, m.
brun
cage, f.
chanter
charme, m.
chat, m.
chercher
cheval, m.
chien, m.
cloche, f.
contenir
couche, f.
de
deviner
devoir, m.
dimanche, m.
dire
dix
double, m.
eau, f.
école, f.
élève, m, f.
elle
est et
été, m.
étude, f.
famille, f.
farine, f.
fête, f.
fille, f.
fin, f.
fleur, f.
fort
frère, m.
garçon, m.
il
je
jeudi, m.
jouer
jour, m.
lac, m.
laver
lecteur, m.
lion, m.
lire
livre, m.
lui
lundi, m.
lune, f.
machine, f.
mai, m.
maison, f.
malade, m, f.
maman, f.
manger
marche, f.
marcher
matin, m.
mère, f.
midi, m.
monter
mouche, f.
moustache, f.
mouton, m.
navire, m.
niche, f.
oncle, m.
orange, f.
oui
papa, m.
parade, f.
père, m.
petit
plume, f.
poche, f.
pomme, f.
porte, f.
poule, f.
pour
que
qui
quoi
radio, f.
rapide
relire
reste, m.
riche
rire (v. et n. m.)
robe, f.
rose
rouge
rouler
route, f.
ruche, f.
rue, f.
salade, f.
saluer
samedi, m.
sapin, m.
savon, m.
sœur, f.
solide
soupe, f.
sous
sucre, m.
sur
table, f.
tache, f.
terre, f.
tête, f.
tomate, f.
trouver
un, une
vache, f.
ville, f.
vite
voir

Adapté de *La littératie : une approche équilibrée,* Ottawa-Carleton District School Board (OCDSB), mai 2002

Noter : Cette liste de mots sert à identifier les mots qui devraient être présentés *oralement* aux élèves, c'est-à-dire être compris et utilisés par les élèves ; cette liste ne présente ni les mots à reconnaitre globalement ni les mots à savoir orthographier.

Mots d'usage fréquent pour développement oral
Deuxième année

amour, m.
amuser
animal, m.
arbre, m.
auto, f.
balle, f.
banane, f.
bateau, m.
beau
bon
bouton, m.
cacher
chapeau, m.
chef, m.
ciel, m.
classe, f.
comme
couleur, f.
crier
dans deux
devenir
devoir, v.
docteur, m.
donner
dormir
écouter
enfant, m., f.
équipe, f.
et
étoile, f.
facteur, m.
fée, f.
ferme, f.
fête, f.
feu, m.
forme, f.
fou
frère, m.
garçon, m.
garder
grand
grande
grave
gros
grosse
groupe, m.
ici
il
inviter
jardin, m.
jeune
large
lecture, f.
ligne, f.
lit, m.
lumière, f.
madame, f.
main, f.
mal, n. m.
mener
mesure, f.
minute, f.
moi
monde, m.
montrer
nature, f.
nom, m.
non
nous
ou
ouvrage, m.
parfait
partir
pas
patate, f.
plus
pont, m.
porter
premier, m.
préparer
preuve, f.
prise, f.
quand
quatre
rare
réaliser
regarder
relever
répéter
reste, m.
rester
retirer
retrouver
rêve, m.
risque, m.
roi, m.
sage
six
soeur, f.
soir, m.
sol, m.
sorte, f.
suite, f.
tigre, m.
tirer
toucher
tour, f.
tour, m.
tourner
trois
usage, m.
venir
véritable
vide
vie, f.
virer
vivre
voisin, m.
voiture, f.
zéro

Adapté de *La littératie : une approche équilibrée,* Ottawa-Carleton District School Board (OCDSB), mai 2002

Noter : Cette liste de mots sert à identifier les mots qui devraient être présentés *oralement* aux élèves, c'est-à-dire être compris et utilisés par les élèves ; cette liste ne présente ni les mots à reconnaitre globalement ni les mots à savoir orthographier.

Mots d'usage fréquent pour développement oral
Troisième année

abeille, f.
ami, m.
amuser
armoire, f.
autre
bain, m.
bouton, m.
botte, f.
boule, f.
bouteille, f.
cadeau, m.
chaise, f.
cela
chose, f.
copie, f.
danse, f.
découper
dessiner
droite, m.
droite, f.
drôle
écrire
entre
étrange
faire
finir
forêt, f.
fort
fournir
gagner
genou, m.
grenier, m.
haut
heure, f.
heureux
image, f.
information, f.
intéressant
joie, f.
joli(e)
jouer
leur (poss.)
loin
long
longtemps
mot, m.
mouchoir, m.
mouvement, m.
musique, f.
nez, m.
nom, m.
nombre, m.
nouveau
nouvelle
nuit, f.
objet, m.
oiseau, m.
ordre, m.
oublier
ouvrir
page, f.
papier, m.
parler
perdre
peur, f.
possible
problème, m.
propre
qualité, f.
quelque
question, f.
raconter
recherche, f.
répondre
rêver
rien
rôle, m.
roman, m.
savoir
semaine, f.
simple
somme, f.
sourire, m.
tableau, m.
télévision, f.
terminer
tomber
travailler
unique
utile
valeur, f.
vendre
visage, m.
voici
wigwam, m.
xylophone
yogourt, m
zone, f.
zéro

Adapté de *La littératie : une approche équilibrée,* Ottawa-Carleton District School Board (OCDSB), mai 2002

Noter : Cette liste de mots sert à identifier les mots qui devraient être présentés *oralement* aux élèves, c'est-à-dire être compris et utilisés par les élèves ; cette liste ne présente ni les mots à reconnaitre globalement ni les mots à savoir orthographier.

Vocabulaire et structures de base en français

À la fin de la maternelle, les élèves qui suivent le programme d'immersion française devraient *comprendre* la plus grande partie du vocabulaire et des structures de chacune des catégories ci-dessous. Au cours des années suivantes du primaire, les élèves intègrent ces mots, structures et expressions à leur expression orale. La liste suivante n'est nullement exhaustive, et l'enseignant est libre d'y ajouter les éléments qu'il juge nécessaire.

Cette liste de vocabulaire et de structures pourrait servir de liste de révision et de consolidation pour la 1ère, 2e et 3e année, servant à identifier des mots et expressions à cibler pour traitement explicite, selon le besoin. L'enseignant modélise l'emploi de ces mots et expressions et fait pratiquer les élèves au cours de diverses activités authentiques et motivantes.

Salutations et formules de politesse

Salut !
Bonjour !
Au revoir !
À demain !
Bonne fin de semaine !
À bientôt !
Comment ça va ?
Ça va bien ?
Ça va bien, Ça va mal
Comme ci, comme ça
Merci

De rien
Bienvenue
S'il vous plaît, S'il te plaît
Bon appétit !
Bonne journée !
Je m'appelle ...
Comment t'appelles-tu ?
Puis-je...
Est-ce que je peux ...
Où est ...
Quand ...

Qui ...
Pourquoi ...
Est-ce que ...
Veux-tu ...
Peux-tu …
Est-ce que tu veux (peux) ...
Combien de ...
Qu'est-ce que ...
Y a-t-il ...
Est-ce qu'il y a ...
Quel âge ...

Verbes

aller
attacher
arrêter
avoir
boire
brosser
chanter
chercher
coller
colorier
comprendre
connaître
crier
courir
danser
découper
descendre

devoir
écouter
écrire
entrer
être
falloir
fermer
frapper
goûter
hurler
jouer
laver
lire
marcher
mettre
monter

montrer
ouvrir
parler
pendre
perdre
placer
pleurer
pouvoir
ramasser
ranger
regarder
répéter
rester
s'appeler
s'asseoir
sauter

savoir
se déshabiller
se disputer
se lever
s'essuyer
s'habiller
sortir
taper
tirer
toucher
tourner
travailler
trouver
venir
voir
vouloir

Vocabulaire général

les jours de la semaine
les chiffres
les mois de l'année
les saisons
les couleurs
les formes
les fêtes spéciales
les vêtements
les parties du corps
les animaux
la météo
le vocabulaire de la classe
le vocabulaire de l'école
le vocabulaire de la maison
la famille
les moyens de transport
les métiers
la ville
la campagne
les émotions
les relations spatiales et prépositions (gauche, droite, haut, bas, devant, derrière, etc.)

Adjectifs et adverbes

affectueux(se)
beau/belle
bien bon(ne)
content(e)
court(e)
différent(e)
difficile
doux(ce)
doucement
dur(e)
épais(e)
excellent(e)
excité(e)
facile
fâché(e)
fantastique
fier / fière
formidable
fort(e)
gentil(le)
grand(e)
gros(se)
heureux(se)
joli(e)
léger/légère
lentement
lisse
long(ue)
mauvais(e)
méchant(e)
meilleur(e)
mince
mou/molle
pareil(le)
petit(e)
respectueux(se)
rugueux(se)
sage
triste
vite

Autres

être
avoir (avoir faim, soif, etc.)
comparaisons (plus, moins, autant que, le(la) même que)
il y a
il n'y a pas
voici, voilà
c'est, ce sont
d'accord
alors
portant
c'est dommage
c'est l'heure de...
c'est le temps de...
maintenant
bientôt
plus tard
tantôt
tout de suite
salut
demain
hier
la semaine prochaine
jours / semaine

Source : Adapté de *La maternelle : Language Guide*, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, 1992

III. Développement de la conscience phonologique

Introduction

Avant même que les enfants entreprennent le programme d'immersion française précoce, ils se préparent à la lecture et à l'écriture par leurs expériences de la langue anglaise parlée. À partir du moment où ils se mettent à parler, ils perfectionnent leurs habiletés afin d'y inclure la capacité de reconnaître les mots dans les phrases, les syllabes dans les mots et les phonèmes dans les syllabes. Il s'agit en fait des habiletés de conscience phonologique.

La conscience phonologique est l'aptitude à reconnaître chacun des sons du langage (les phonèmes). Cette conscience des sons à l'oral facilite le développement de la lecture et de l'orthographe chez les jeunes enfants quand ils découvrent la correspondance entre les sons qu'ils entendent et les lettres qu'ils voient à l'écrit. En immersion française précoce, ces habiletés sont transférées à la langue seconde et facilitent le développement de la littératie dans cette langue. Les définitions suivantes visent à préciser des concepts couramment utilisés, mais souvent confondus.

Terme	Définition	Exemples ou précisions
Principe de l'alphabet	Le principe de l'alphabet implique comprendre que « le mot écrit est composé de graphèmes (lettres) qui correspondent aux phonèmes (sons) » (traduction libre, Jempenstall, 2000).	• Nous utilisons un système d'écriture alphabétique dans lequel les sons sont représentés par des lettres, par opposition à un système d'écriture logographique dans lequel un mot est représenté par une image ou un symbole (idéogramme), comme dans l'écriture chinoise.
Correspondance graphème-phonème	Ce terme désigne l'association établie entre un symbole écrit et le son entendu dans la langue parlée.	• Le graphème « ch » se prononce /ch/ comme dans chat. • Le graphème « c » se prononce /k/ comme dans cou.
Phonème	Un phonème est un « son », ou la plus petite unité du langage. Il est habituellement représenté par une lettre ou un symbole entre deux barres verticales (/ /). Chaque fois qu'on voit une lettre entre deux / /, on prononce le son de la lettre au lieu de son nom.	• Le phonème qui correspond à la lettre « s » est /s/. • Les phonèmes qui correspondent à la lettre « c » sont /k/ et /s/. • Le mot « lit » comporte deux phonèmes, /l/ et /i/.

Conscience phonémique	Ce terme implique « comprendre que les mots sont formés de sons distincts, les phonèmes, et pouvoir manipuler ces phonèmes en les segmentant, en les fusionnant ou en remplaçant certains phonèmes par des mots pour créer de nouveaux mots. » (traduit de Chard et Dickson, 1999). La conscience phonémique est une habileté de conscience phonologique de haut niveau. C'est ce niveau de conscience phonologique qui est nécessaire pour lire et orthographier correctement.	• Le mot « soulier » commence par le son /s/ • Le mot « chat » commence par le son /ch/ • Le mot « plat » comporte trois phonèmes, /p/, /l/ et /a/ • Les sons /b/, /l/ et /é/ forment le mot « blé » lorsqu'on les fusionne • Si le son /s/ est supprimé au début du mot « sa » et remplacé par /m/, le nouveau mot est « ma »
Contrôle phonétique	Ce terme s'applique à des histoires contenant surtout des séquences de lettres qui sont régulières du point de vue phonétique. Les mots dont la graphie est régulière du point de vue phonétique peuvent être décodés en lisant à haute voix les lettres une à une.	• Les mots *sur, le* et *six* sont des mots réguliers du point de vue phonétique, car chaque lettre représente un son distinct. • Les mots fille, beau, joue et rat sont réguliers du point de vue phonétique, car ils présentent des formes orthographes ou syllabiques régulières.
Analyse graphophonétique	L'analyse graphophonétique désigne la correspondance entre les sons de la langue parlée et les symboles écrits utilisés pour représenter ces sons. Il s'agit du « ... processus consistant à associer un son aux consonnes simples, aux groupes de consonnes, aux voyelles simples et aux groupes de voyelles » (traduit de Bishop et Bishop, 1996)	L'analyse graphophononétique nécessite l'enseignement explicite de concepts tels : • les consonnes (/b/, /c/ dur, /d/, /g/ dur, /j/, /k/, /m/, /n/, /p/, /t/ et /w/) • les voyelles brèves (/a/, /e/, /i/, /o/, et /u/) • les attaques et les rimes correspondantes (*joue, roue, boue*) • les consonnes fusionnées qui reviennent fréquemment, par ex., *gr, fr, str*

Conscience phonologique	La conscience phonologique désigne tous les niveaux de conscience des sons et des syllabes entendus dans la langue parlée. Il s'agit d'« une connaissance des différentes façons de diviser la langue orale en composants plus petits et de les manipuler. Elle implique la manipulation auditive et orale des sons » (traduit de Chard et Dickson, 1999). La conscience phonologique peut aller d'une conscience implicite du fait que les mots riment, à un niveau plus explicite où on explique la formation des rimes, on manipule les sons des mots pour en créer de nouveaux, on comprend les jeux de mots et les devinettes, et on est capable d'en créer de nouveaux.	• Corriger spontanément les erreurs de langage *(« Tu as dit « un* œufs*", mais il faut dire un œuf » ; « Ce n'est pas « un* chevaux*", c'est « un cheval »).* • Créer des rimes ludiques par des jeux de mots (p. ex., *« Je m'appelle Susan Busan.», « J'ai une cerise grise »).* • Juger si les mots riment (*non, son, grand, on)* • Isoler le premier son d'un mot par itération (*b-b-boue*; *l-l-livre*) • Segmenter les mots en sons /d/ /é/ /b/ /u/ • Utiliser la connaissance des sons pour trouver les lettres qui forment les mots
Mots perçus de façon globale	Les mots perçus de façon globale sont des mots qui sont reconnus automatiquement quand ils sont vus, sans qu'il soit nécessaire de procéder à un décodage phonétique ou à une analyse.	• Les mots qui sont irréguliers du point de vue phonétique doivent être appris selon la méthode globale • Les mots fréquemment utilisés sont appris de façon globale pour favoriser la lecture rapide et la fluidité (*et, mais, il, avec, peux, j'aime)*
Étude de mots ou analyse structurale	« L'analyse structurale est l'analyse de la structure d'un mot. ... l'analyse structurale consiste à diviser les mots longs en unités plus signifiantes » (traduit de Bishop et Bishop, 1996)	• Le mot « *invisible* » peut être « décomposé » en unités plus faciles à gérer : /in/ /vi/ /si/ /ble/ • Le mot « *inoubliable* » contient le préfixe /in/, le suffixe /able/ et le mot /oubli/. • Le mot « *plat* » peut être divisé en /pl/ et le son bien connu /a/

Adapté de *English Language Curriculum K-3*, ministère de L'Éducation, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, 2001

Activités moins complexes			**Activités plus complexes**
Rimes	Segmentation et fusion de phrases	Segmentation et fusion de syllabes	Segmentation et fusion de phonèmes distincts

Source : Adapté et traduit de Chard et Dickson, 1999

Rapport avec la lecture

De nombreuses recherches ont montré qu'« en maternelle ou au début de la 1re année, la conscience phonologique des enfants est étroitement liée aux succès précoces en lecture » (voir, p. ex., Catts, 1999). Les enfants qui ont de la difficulté à effectuer des tâches faisant appel à la conscience phonémique en maternelle et en 1re année accusent fréquemment un retard important en lecture comparativement à leurs camarades à la fin de la 3e année. Selon Liberman, Shankweiler et Liberman (1989, cité dans Chard et Dickson, mai 1999), l'obstacle le plus fréquent au développement de la lecture précoce de mots est l'incapacité à traiter le langage de manière phonologique. Il a été démontré que le fait d'inclure des tâches de conscience phonémique dans un programme équilibré de lecture précoce prévient ou réduit l'incidence des cas de problèmes persistants en lecture. L'enseignement de la conscience phonologique exerce un impact maximal sur la lecture lorsqu'il est combiné à un enseignement direct et cohérent des entrées en lecture sémantiques, syntaxiques et pragmatiques.

Éléments à prendre en considération dans les activités de conscience phonologique

Il est suggéré que l'enseignant prenne en considération les éléments suivants quand il planifie des activités de conscience phonologique :

- Réaliser les activités dans un contexte concret.
- Choisir des activités amusantes, qui favorisent la participation.
- Choisir des activités adaptées au niveau de développement des élèves pour favoriser le succès et l'estime de soi.
- Pour les activités de reconnaissance initiale des phonèmes ou de segmentation, il vaut mieux choisir des mots comportant des sons fricatifs (constrictifs) ou des sons qui peuvent être « étirés » (p. ex., /m/, /n/, /l/) en position initiale, car ils sont les plus faciles à reconnaître au début des mots.
- Pour les activités de reconnaissance des phonèmes, il vaut mieux choisir des mots comportant des consonnes occlusives (p. ex., /p/, /t/, /k/, /d/) en position finale, car elles sont les plus faciles à reconnaître à la fin des mots.
- Pour les activités de reconnaissance et d'organisation de séquences de sons, il vaut mieux commencer par une séquence consonne + voyelle (CV) (p. ex., *le, la*), et faire ensuite des exercices avec une séquence VC (p. ex., *il, elle*), suivie d'une séquence CVC (p. ex., *toc*).
- Il faut savoir que les dialectes régionaux peuvent influencer les réponses des élèves au cours des activités de développement de la conscience phonologique. L'enseignant doit considérer comme correctes les réponses qui reflètent le dialecte local. Bien qu'il soit approprié d'accepter les variantes dialectales dans le cadre de ces premières activités, il est important d'enseigner aux élèves la prononciation standard à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité. Il est aussi important de leur enseigner les contextes qui exigent des productions standards.

Il faut considérer comme correctes les réponses qui reflètent des substitutions constantes dans l'expression orale et le son. Ainsi, si un enfant substitue constamment /t/ à /k/, p. ex., « *toi* » à la place de « *quoi* », on accepte la production /t/ en tant que son initial de *quoi* jusqu'à ce qu'il soit physiquement capable de produire le son /k/. Pour vérifier qu'il connaît vraiment la bonne réponse, l'enseignant peut donner à l'élève deux réponses possibles (/k/ ou /t/) et lui demander de lui dire laquelle, de la première ou de la deuxième réponse, est la bonne. L'enseignant peut aussi demander à l'élève de pointer la lettre qui correspond au son initial s'il a appris la correspondance entre la lettre et le son.

Modèle de formulaire de notes sur les progrès en matière de conscience phonologique

Nom de l'élève	Rimes (reconnaissance et production)	Compter les mots de phrases	Compter les syllabes des mots	Fusionner des sons pour former des mots	Reconnaître les sons dans les mots	Manipuler les sons des mots	Segmenter les mots en sons

Transcription phonétique des consonnes et des semi-consonnes en français

Symbole phonétique Consonne	Graphèmes
[p]	**p**apier
[b]	**b**on
[t]	**t**apis
[d]	**d**ent
[k]	**c**adeau, tu**que**, **k**iwi
[g]	**g**âteau, ba**gu**e
[f]	**f**arine, **pharmacie**
[v]	**v**ent
[s]	**s**ouris, **ç**a, ta**ss**e
[z]	**z**éro, pau**s**e
[ʃ]	**ch**aud
[ʒ]	**j**oue, pa**g**e, **ge**ai
[l]	**l**oup
[ʁ]	**r**oue
[m]	**m**ai
[n]	**n**eige
[ɲ]	pei**gn**e
[ŋ]	camp**ing**
Symbole phonétique Semi-consonne	**Graphèmes**
[j]	pai**ll**e, pa**y**e
[w]	**Ou**i
[ɥ]	l**ui**

Transcription phonétique des voyelles

Symbole phonétique	Graphèmes
[i]	sc**i**e
[y]	r**u**e
[u]	s**ou**
[e]	f**é**e
[õ]	s**on**
[ø]	f**eu**
[o]	p**o**t, p**eau**
[ə]	s**e**
[ɛ]	b**e**l, ép**ai**s
[œ]	s**eu**l
[ɔ]	b**o**l
[a]	b**a**l
[ɑ]	p**â**te

Source : Adapté de *Conscience phonologique*, 2000.

IV. Activités pour le développement de l'écoute et de l'expression orale

Activités quotidiennes

Pour favoriser le développement de l'écoute et de l'expression orale chez ses élèves, l'enseignant devrait planifier des activités quotidiennes qui permettent d'écouter et d'utiliser régulièrement le même vocabulaire et les mêmes structures dans un contexte signifiant et authentique. Les activités à faible risque à intégrer aux routines quotidiennes de la classe comportent, entre autres, les suivantes :

- menu du jour et message du jour ;
- mise à jour du calendrier ;
- météo et description du temps qu'il fait ;
- jeux qui incitent les élèves à utiliser le vocabulaire thématique ou d'autres mots et structures ciblés ;
- jeux de rôles et dramatisations (avec marionnettes, accessoires, ou autres) ;
- activités sur tableaux de feutrine ou babillard magnétique ;
- audition, au centre d'écoute, d'une variété d'enregistrements (enregistrement numérique ou sur cassette ou disque compact) ;
- écoute et discussion d'histoires, de poèmes et d'autres textes ;
- *séances interactives Montre et raconte ;*
- *partage des Nouvelles du jour ;*
- *jeux d'écoute ;*
- *comptines, chansons, rondes et musique (enregistrés et de vive voix)*.

Montre et raconte et les Nouvelles du jour

Les séances quotidiennes de type Montre et raconte et le partage des Nouvelles du jour offrent aux élèves une occasion authentique et motivante d'interagir avec les autres en français, de partager des idées et des objets concrets, d'utiliser des structures et des termes connus, d'écouter les autres, de poser des questions et de s'amuser en français. Montre et raconte et les séances de partage des Nouvelles du jour sont sans pareil comme techniques qui favorisent la participation active des élèves dans le développement des compétences orales.

Chaque élève en immersion devrait chaque jour participer à des échanges oraux avec ses pairs. Ces échanges ne doivent être ni longs ni formels ; un échange en petit groupe fournit à chaque élève l'occasion de parler en français dans une situation structurée et d'écouter et réagir à ses pairs. Montre et raconte et les Nouvelles du jour sont des techniques qui peuvent être entrepris en petits groupes d'entre deux et six élèves, une fois que les élèves aient compris la structure de ces séances. Le « chef du jour » ou « l'élève de la semaine » pourrait faire une présentation plus formelle, préparée d'avance, mais tous les élèves devraient avoir de multiples occasions chaque jour de participer à des échanges et à des sessions de partage non formelles en dyade et en petit groupe.

Déroulement des séances interactives

Après avoir modélisé et pratiqué ensemble les comportements associés au Montre et raconte et les Nouvelles du jour, planifier des sessions de pratique guidée et de pratique interactive en petits groupes. Amener les enfants à décrire ce qu'ils croient important pour présenter un objet ou des nouvelles de façon intéressante : *Que doit-on faire pour bien présenter un objet ou des nouvelles aux autres ?*

Créer une affiche illustrant ces étapes à titre d'aide-mémoire pour les élèves ; inclure, par exemple, les étapes suivantes :

· Je me place devant mes amis ou je m'assois à ma table.
· Je m'assure que tous peuvent bien me voir.
· Je montre mon objet ou je présente mes nouvelles.
· Je donne quelques détails concernant mon objet ou mes nouvelles.
- Je parle de l'objet; p. ex., à qui il appartient, comment je l'ai reçu, comment je l'utilise, en quoi cet objet est spécial pour moi, ou, dans le cas d'une photo ou d'un dessin qui l'a prise, ou qui l'a fait, à quelle occasion, etc., en quoi elle ou il est spécial(e)). OU
- Je parle de mes nouvelles ; p.ex., qui, quoi, quand, où, quand, pourquoi, comment et mes sentiments ou réactions face à ces nouvelles.
· Je demande s'il y a des questions et ensuite je remercie mes amis de m'avoir écouté.

Adaptations possibles pour Montre et raconte et les Nouvelles du jour

L'enseignant devrait modifier le déroulement de l'activité pour répondre aux besoins, aux compétences et aux intérêts des élèves. Il est possible, par exemple, de (d') :

- proposer des phrases ou des sujets de départ pour aider les élèves ;
- offrir un outil organisationnel avec un cadre ou les questions clés (quand, qui, où, quoi, pourquoi) pour aider les élèves à organiser des idées et à s'exprimer correctement ;
- allouer du temps pour la répétition ou la pratique de la présentation avec un partenaire ;
- permettre aux élèves de présenter à un partenaire ou un petit groupe ;
- proposer une feuille de route ou un cadre tel que le suivant pour appuyer certains élèves :

Voici un(e) _____. (Qu'est-ce que c'est ?)
(Qui ?) _____ m'a donné ceci pour _____. (Pourquoi ?)
Je l'ai reçu _____. (Quand ?)
Je le/la garde _____. (Où ?)

Conseils pour Montre et raconte et les Nouvelles du jour

Explorer avec les élèves et faire pratiquer un vocabulaire relié aux questions clé, tel que le suivant :

Banque de mots reliés à chaque question clé				
Quand?	**Qui?**	**Où?**	**Quoi?**	**Pourquoi?**
· Ce matin · Cet après-midi · Ce soir · Hier matin · Hier après-midi · Hier soir · Demain matin · Demain après-midi · Demain soir · Cette semaine · La semaine prochaine · La semaine dernière · En deux semaines	· Ma mère (maman) · Mon père (papa) · Mon frère aîné (ou mon grand frère) · Mon frère cadet (ou mon jeune frère) · Ma sœur aînée (ou ma grande sœur) · Ma sœur cadette (ou ma jeune sœur) · Ma grand-mère · Mon grand-père · Mon oncle, ma tante · Ma famille · Mon ami ou amie	· À la maison · Dans ma chambre à coucher · Dans la cuisine · Dans ma cour · À la bibliothèque · Au restaurant · À la piscine · Au parc · À ma partie de hockey · Au terrain de soccer · Chez le dentiste · Chez le médecin	· Ajouter l'énoncé qui décrit l'objet, l'action ou l'événement	· Parce que · Pour · Afin que · C'est pourquoi

Source : adapté d'*Atelier.on.ca – Ressources pédagogiques en ligne* : La nouvelle du jour
http://www.eworkshop.on.ca/edu/pdf/Mod55_nouvelle_jour.pdf

Faire un rappel aux élèves qui vont présenter un objet. Ne pas imposer une présentation devant toute la classe ; respecter les élèves qui ne se sentent pas à l'aise devant le grand groupe et leur proposer de présenter devant un partenaire ou un petit groupe. Fournir des appuis nécessaires aux élèves pour qu'ils se sentent à l'aise en partageant avec d'autres. Pour certains élèves, il serait peut-être souhaitable de proposer un enregistrement audio ou vidéo de leur présentation.

Dans certains cas, il serait souhaitable de faire un entretien de suivi avec un élève pour discuter de sa présentation et les étapes suivies. Au besoin, aider l'élève à se faire un plan pour sa prochaine présentation.

Lors de la présentation de ton objet, as-tu pensé aux étapes que nous avons nommées ? En as-tu oublié ? Qu'as-tu aimé faire ? Qu'as-tu trouvé difficile ? Comment présenteras-tu ton objet la prochaine fois ?

Suggestions d'objets ou de personnes pour Montre et raconte :

- une photo de moi à ma naissance
- un jouet / jeu favori
- une collection spéciale
- un cadeau spécial
- une collation que j'aime
- un objet que j'ai fabriqué
- une photo ou un dessin de mon père, ma mère, mon grand-père, ma petite sœur, etc.

Suggestions pour les Nouvelles du jour :

- ma famille et leurs activités
- mes passe-temps
- mes activités
- un événement important de l'actualité
- ma communauté et des activités qui y ont lieu
- un talent / ce que j'ai appris
- mes groupes (p. ex., les Castors, les Sparks, son équipe de soccer, son groupe de musique) et leurs activités

Le rôle de l'auditoire : Explorer avec les élèves le rôle de l'auditoire lors de séances de Montre et raconte et Les nouvelles du jour. Examiner la différence entre un commentaire et une question et rédiger ensemble une liste de commentaires appropriés et une liste de questions pertinentes. Consacrer du temps à la pratique de commentaires judicieux (p. ex., *Je comprends que …; J'ai remarqué que …; J'ai aimé …; Je suggère que …*) et de questions pertinentes (p. ex., *Pourquoi… ?, Comment… ?, Depuis quand… ?, Aimes-tu… ?*). Lors de chaque présentation, désigner un certain nombre de commentaires ou de questions.

Jeux langagiers

Les jeux langagiers qui permettent aux enfants de renforcer leur concentration et qui contribuent à la compréhension de l'oral constituent un élément important du programme d'études en immersion française. Il existe divers jeux d'écoute qui peuvent s'avérer très utiles, en particulier au début de l'année scolaire, entre autres :

Jeux avec les sons : Les élèves ferment les yeux et tentent de reconnaître un son fait par l'enseignant. (Note : Il existe de nombreuses variantes de ce jeu.)

Chansons adaptées : *Si tu aimes le soleil, frappe des mains* peut être adapté en *Si tu portes du rouge, tape des mains.* Les enfants qui portent du rouge tapent des mains, et ainsi de suite.

De bouche à oreille : On murmure une phrase à voix basse à un élève qui doit transmettre le message à son voisin, qui le transmet à son tour au suivant, jusqu'à ce que le message ait fait le tour du groupe ou de la classe. Le dernier élève dira à haute voix la phrase telle qu'il l'aura entendue. Cette activité doit se dérouler sur un rythme plutôt rapide. On peut augmenter la difficulté en utilisant des phrases-pièges connues;

- *Trois gros rats gris dans trois gros trous ronds.*
- *Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.*

Le sac à partager ou le Jeu des 20 questions : Chaque jour, un élève différent apporte en classe un objet dans un sac. Les autres élèves peuvent poser jusqu'à 20 questions (ou moins, selon les règles du jeu) afin de déterminer ce qui est dans le sac. Il faut écouter attentivement afin de retenir l'information donnée et pouvoir deviner l'objet caché.

Le pied chanceux : On place des illustrations d'objets connus (ou cartes avec des mots, phrases ou expressions) sur le plancher. Les élèves marchent au son d'une chanson ou d'une musique et lorsque celle-ci s'arrête, chaque élève met son pied sur une illustration. L'enseignant choisit une illustration au hasard. L'élève qui a le pied sur cette illustration se retire du jeu. Le jeu continue jusqu'à ce qu'il ne reste qu'on objet et un élève. On utilise le vocabulaire enseigné : les nombres, les fruits, les légumes, les vêtements, les objets de la classe, etc.

Sauter à la corde : On donne à chaque élève un nombre de 1 à 25. On tire un nombre d'une boîte. L'élève portant ce nombre doit sauter à la corde. L'élève qui saute compte en même temps ou la classe entière le fait pour lui. Lorsqu'il s'arrête ou lorsqu'il manque, on choisit un autre nombre, et ainsi de suite. (Pour les enfants plus âgés, on peut compter par bonds de 2, 3, 4, 5, 10 ou 25 ou encore par nombres pairs ou impairs.

Jeu de consignes : Répartir des élèves en groupes de quatre, l'un derrière l'autre, devant une pile d'objets qui font parti du quotidien des élèves (un objet de chaque item pour chaque groupe d'élèves). Donner une consigne aux élèves (p. ex., *Cherchez un solide géométrique qui peut rouler.)* Le premier élève de chaque groupe doit suivre le consigne et répondre (par ex., *Ce sphère est un solide géométrique qui peut rouler.).* Continuer ainsi pour les autres items. Varier des consignes et le vocabulaire et les rendre plus complexes au cours de l'année.

La course à la valise : Chaque équipe est munie d'une valise contenant le même nombre et les mêmes genres de vêtements. Au signal de départ, le chef de file ouvre la valise, enfile tous les vêtements qu'elle contient en les nommant (p.ex., *le pantalon, la chemise, le manteau, la tuque*), accomplit un parcours déterminé, revient à son point de départ, se déshabille et remet les vêtements dans la valise, la referme et la donne à l'équipier suivant. La première équipe qui termine le parcours a gagné.

Ciel, mer et terre : S'adressant à un joueur, le meneur nomme l'un des trois éléments. Immédiatement, le joueur interpellé doit répondre par un nom d'animal vivant dans cet élément.

Devinettes
- Un enfant tourne le dos aux autres. L'un des élèves dit *Qui est-ce?* Et celui qui a le dos tourné doit deviner de qui il s'agit.
- Un objet est caché et un enfant essaie de le trouver pendant que les autres élèves disent *tu as chaud* (tu es proche) ou *tu as froid* (tu es loin)

Jeux axés sur le chant
- *Le fermier est dans son pré* : Les enfants forment un cercle et choisissent un autre enfant pour le rôle suivant.
- *Sur le pont d'Avignon* : Les enfants se placent sur deux rangs. Le premier couple danse jusqu'à la fin de la ligne et se place au dernier rang.

Comptines, chansons, rondes et musique

Pour goûter le plaisir de chanter et de faire apprendre une chanson, il n'est pas nécessaire d'avoir une grande voix. L'essentiel est d'aimer la chanson qu'on présente aux élèves. Les chansons et comptines permettent de créer une ambiance de gaieté dans la classe, de présenter un contenu linguistique de façon vivante et d'améliorer la prononciation et le rythme des élèves. Elles contribuent aussi à développer des attitudes positives à l'égard du français. On peut procéder de la façon suivante :
- faire écouter le texte (à l'aide d'un enregistrement, si désiré) ;
- faire comprendre le sens du texte à l'aide d'images ou de matériel concret ;
- faire apprendre la chanson ou la comptine au cours de plusieurs leçons ;
- ajouter des activités de prolongement quand les chansons s'y prêtent.

Pour les routines et activités quotidiennes, faire apprendre des petites chansons inventées, chantées sur les airs connus ou d'autres petites chansons ou récitations.

Salutations et acquisition du vocabulaire de base

Les parties du corps
Tête, épaules, genoux, orteils
Tête, épaules, genoux, orteils
Genoux, orteils, genoux, orteils

Yeux, nez, bouche, oreilles
Tête, épaules, poitrine, derrière
poitrine, derrière, poitrine, derrière
Tête, épaules, poitrine, derrière
coudes, poignets, mains et doigts

Tête, épaules, ventre, dos
ventre, dos, ventre, dos
Tête, épaules, ventre, dos
hanches, cuisses, chevilles, talons

Nous avons passé une belle journée
(air de *Il était un petit navire*)
Nous avons passé une belle journée !
Nous avons passé une belle journée !
Bien sûr on se revoit demain matin
Bien sûr on se revoit demain matin, ohé! ohé!

La famille
(Apprendre le nom des membres de la famille)
J'aime papa, j'aime maman
J'aime mon petit chien, mon petit chat, mon petit frère
J'aime papa, j'aime maman
J'aime ma grand-mère et mon gros éléphant.

Savez-vous planter des choux?
Savez-vous planter des choux à la mode, à la mode ?
Savez-vous planter des choux à la mode de chez nous ?
On les plante avec les doigts, à la mode, à la mode
On les plante avec les doigts, à la mode de chez nous !
(pieds, genoux, coudes, nez, etc.)

Ainsi font, font, font
Ainsi font, font, font, les petites marionnettes
Ainsi font, font, font, trois petits tours et puis s'en vont!

Activités quotidiennes de la classe et acquisition du vocabulaire de base

Rangement (*ranger le matériel)*
Le temps est arrivé
De tout ranger
Le temps est arrivé
De ranger les jouets

C'est le temps d'écouter (air de *Mary Had a Little Lamb*)
C'est le temps d'écouter (ramasser, travailler, etc.), d'écouter, d'écouter.
C'est le temps d'écouter.
Tout le monde tranquille !

On fait le ménage *(Ramasser les jeux et jouets)*
(air de *Auprès de ma blonde*)
On fait le ménage
Tout le monde a bien joué
On fait le ménage
Il faut tout ranger !

Oups ! Un dégât !
Oups ! Un dégât !
Nous allons tout ramasser
Oups ! Un accident !
Nous allons tout réparer
Ce n'est pas grave, mon ami
Ce n'est pas grave, mon ami

Le calendrier et les jours de la semaine
*(*air de *Farmer in the Dell*)
Lundi, pendant la nuit
J'ai vu une grosse souris
Tra la la la la la !
Oups! Elle est partie !

Mardi, pendant la nuit
J'ai vu deux grosses souris
Tra la la la la la !
Oups! Elles sont parties !
(mercredi, jeudi, vendredi, etc.)

V. Feuilles d'exploitation en matière d'écoute et d'expression orale

Tableau d'anticipation

Mon tableau d'anticipation		
Réponse **avant** (oui / non)	Énoncé	Réponse **après** (oui / non)

Feuilles aide-mémoire pour les situations d'écoute

Nom Titre
Le sujet du texte est :
Qu'est-ce qui est dit ? Voici trois choses importantes :
1.
2.
3.

Le lieu	Les personnages	Le problème	La conclusion

Le sujet :	
Trois choses que l'on a dites :	1.
	2.
	3.

Liens personnel avec le texte

Nom : Titre du texte :	
Des liens avec le texte	
Moi	Le texte

Nom : Titre :	
Mon personnage préféré	Ma partie préférée

Nom : Titre :	
J'ai aimé :	Je n'ai pas aimé :

Nom : Titre du texte :
J'ai aimé :

Nom : Titre du texte :
Je n'ai pas aimé :

Fiches de segmentation

Guides pour les présentations Montre et raconte et les Nouvelles

Guide pour les présentations Montre et raconte Répond aux questions de la 1re colonne et à au moins une question de la 2e colonne.	
Qu'est-ce que tu as apporté ?	Pourquoi as- tu décidé de montrer cet objet à la classe ?
Décris ton objet en donnant trois caractéristiques. 1. 2. 3.	Pourquoi aimes-tu ton objet ? À quoi sert-il ?
Qui te l'a donnée ? Quand l'as-tu reçu ?	Pourquoi est-ce que quelqu'un d'autre aimerait cet objet ?

Mon nom :

La date :

Mon dessin

Voici un(e) _____. (Qu'est-ce que c'est ?)

(Qui ?) _____ m'a donné ceci pour _____. (Pourquoi ?)

Je l'ai reçu _____. (Quand ?)

Je le/la garde _____. (Où ?)

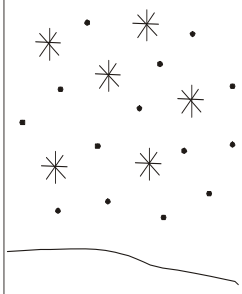
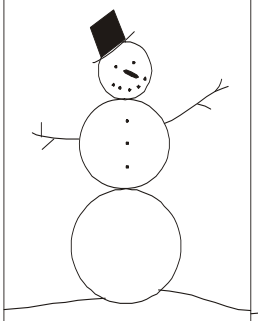
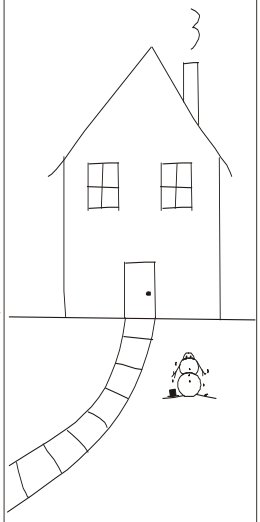
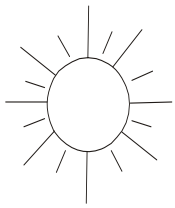
Il (Elle) est (trois caractéristiques) _____

_____

_____

Je planifie mes nouvelles

Traduit de *First Steps* ©

QUAND ?	QUI ?	QUOI ?	OÙ ?	POURQUOI ?
				

Mes nouvelles

Nom : Date :

	Mes dessins	Mes phrases
Qui		
Quoi		
Quand		
Où		
Mes ☺😐☹ sentiments		

Mes nouvelles

Nom

Qui ?	
Quoi ?	
Quand ?	
Où ?	
Pourquoi	
Comment	
Mes ☺😐☹ sentiments ?	

Carte d'information

Nom : _____ **Date :** _____

Titre : _____

La carte d'information

Sujet : _____

Qui	Quoi	Quand	Où	Pourquoi

Mes nouvelles Nom					
Quand	Qui	Où	Quoi	Pourquoi	Mes sentiments

VI. Questionnement

Techniques d'interrogation

L'un des aspects des habiletés de communication qui doit être développé chez les élèves en immersion française est l'aptitude à comprendre et à poser des questions de façon efficace. Les élèves doivent non seulement comprendre les questions que leur pose l'enseignant, mais aussi pouvoir répondre aux questions de façon convenable et pouvoir poser des questions pour satisfaire leurs besoins fondamentaux et pour obtenir de l'information. Pour acquérir cette aptitude, les élèves doivent reconnaître les dimensions sociale, interpersonnelle et culturelle du langage, ainsi que ses aspects grammatical et phonologique.

Les questions que nous posons dans la vie de tous les jours remplissent de nombreuses fonctions. Les élèves doivent développer leurs compétences et habiletés à répondre aux questions vis-à-vis leur fonctionnement dans la classe, ainsi que dans les diverses matières scolaires. Ils doivent aussi s'exercer à poser des questions pour l'ensemble de ces fonctions et être sensibilisés aux implications sociolinguistiques de chacune d'elles. Par l'intermédiaire d'activités coopératives, de jeux de rôles, de l'art dramatique, de l'improvisation et d'autres activités interactives, l'enseignant peut faire comprendre diverses structures de questions, faire s'exercer les élèves à répondre à une gamme de questions et les faire utiliser une variété de techniques d'interrogation pour diverses fonctions.

Le questionnement est à la fois une stratégie d'enseignement et une stratégie d'évaluation. Un questionnement bien planifié permet à l'enseignant de connaitre le niveau de rendement de chaque élève, de mieux planifier ses interventions pédagogiques et de favoriser la réussite de tous les élèves. Selon la webémission *Questionner pour favoriser l'amélioration de l'apprentissage* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario), un questionnement efficace favorise l'engagement des élèves dans leur apprentissage et, en fait, améliore leur apprentissage. Questionner sert à:

- capter l'attention de l'élève ;
- déterminer ce que l'élève sait ou ne sait pas ;
- passer en revue la matière ;
- vérifier le niveau de compréhension de l'élève ;
- préparer l'élève à ce qui suit ;
- amorcer la discussion ;
- développer la pensée créatrice et la pensée critique ;
- amener l'élève à formuler ses propres questions ;
- mettre en pratique des habiletés d'apprentissage qui serviront toute la vie ;
- développer les habiletés de la métacognition.

Les questions fermées sont basées sur les faits ou le rappel et en général demandent une courte réponse. Elles permettent de vérifier les connaissances antérieures des élèves, de les aider à apprendre de nouveaux concepts et de revoir les apprentissages.

Les questions ouvertes permettent une diversité de réponses. Elles favorisent la réflexion et l'approfondissement de la discussion. Les questions ouvertes favorisent l'amélioration du raisonnement, de la pertinence des réponses, de l'apprentissage et de la participation des élèves.

En questionnant des élèves, il est important d'adapter le niveau de questions à leur niveau linguistique afin de les permettre de connaitre du succès. Pour que le questionnement soit du bon niveau, l'enseignant a besoin d'une connaissance du niveau actuel d'acquisition linguistique de chaque élève. Il doit déterminer jusqu'à quel point un élève en particulier peut répondre avec succès et planifier les types de questions à poser en conséquence. Il est important de poser des questions fréquemment, tout au long d'une activité d'apprentissage, et de donner aux élèves la possibilité d'échanger de réponse avec un partenaire afin d'acquérir de la confiance. Il est suggéré de prévoir un période d'attente (au moins six à dix secondes) après avoir posé une question, afin de donner suffisamment de temps aux élèves pour formuler leur réponse et pour réfléchir à la façon dont ils vont la dire.

En immersion au primaire alors, le questionnement est une technique importante pour toute composante du programme ; l'enseignant pose des questions, modélise diverses réponses possibles et ensuite fait pratiquer les élèves dans diverses situations authentiques, en tenant compte des différents niveaux de compétences linguistiques des élèves. Certains élèves pourraient répondre efficacement aux questions qui demandent une réponse d'une courte phrase de type *Pourquoi ? Comment ? Explique.* D'autres élèves auront besoin de plus de pratique ciblée avant d'être en mesure de répondre aux questions qui demandent une réponse de plus de deux ou trois mots. Pour répondre aux besoins différents des élèves en matière de production orale et de formulation de réponses complètes, l'enseignant prévoit des mini leçons différentiées en petits groupes, varie le niveau de questionnement, fournit de l'échafaudage en posant des questions de type *soit/ou*, et propose des cadres de réponse écrites ou visuelles. En intégrant le questionnement aux activités authentiques d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant motive les élèves, favorise la réflexion critique et outille les élèves pour la communication de leurs idées, leurs pensées et leurs connaissances.

Afin de mieux préparer les élèves aux situations réelles, l'enseignant inclut bon nombre de fonctions réelles de l'interrogation dans les propos tenus en classe.

Salutations
Comment ça va ?
Comment vas-tu ?
Comment allez-vous ?
Tu vas bien ?
Ça ne va pas bien ?

Refuser, décliner une demande
Pourquoi faire ça ?
Est-ce que je dois le faire ?

Obtenir ou demander de l'information
Comment faut-il faire cela ?
Peux-tu me montrer comment faire ceci ?

Satisfaire un besoin
Veux-tu me passer le cahier ?
Pourrais-tu me donner le livre ?

Peux-tu me donner une feuille, s'il te plaît ?
Pourrais-tu m'aider ?
Puis-je aller boire de l'eau ?

Offrir une possibilité ou un objet
Veux-tu aller au parc ?
Tu veux un crayon bleu ?

Suggérer une activité
On va au gymnase ce matin ?
Veux-tu jouer aux échecs ?

Donner son avis
Pourquoi ne pas ajouter un dessin ?
Qu'en penses-tu ?
Pourrais-tu demander à quelqu'un d'autre ?

Obtenir que quelqu'un change de façon d'agir
Pourquoi manges-tu si vite ?
Tu ne joues pas ?
Pourrais-tu arrêter de faire cela ?

Exprimer son désaccord
Est-ce que c'est bien comme ça ?
Es-tu certain ?
Tu es sûr ?
Peux-tu le faire de façon différente ?

Encourager ou soutenir
Te semble-t-il que tu as bien travaillé ?
As-tu bien mangé ?
Qu'est-ce qui était facile (difficile) pour toi ?

Décourager ou dissuader quelqu'un
Penses-tu qu'il faut découper l'image ?
Tu veux absolument le faire ?
Es-tu certain qu'il faut le faire comme ça ?
Penses-tu que c'est une bonne idée de … ?

Chercher l'approbation de quelqu'un, le persuader
D'accord ?
Comme ça ?
Tu viens, n'est-ce pas ?
Y a-t-il un problème ?

Demander des précisions
Comment ?
Pardon ?
Peux-tu expliquer encore ?
Peux-tu donner plus de détails ?

Jeux de questions

Par l'intermédiaire de jeux et d'activités amusantes, les élèves peuvent être amenés à répondre à toutes sortes de questions et à en poser, eux aussi. Il importe qu'avant d'entreprendre un jeu comportant des questions, l'enseignant fait la démonstration des structures visées et donne aux élèves le temps de s'exercer à les utiliser. Les jeux de la liste suivante (adaptée de *Maternelle*, Alberta 2001) peuvent être modifiés ou adaptés selon les compétences linguistiques des élèves et les types de questions ciblés.

La boîte ou le livre à questions
Inviter les enfants à fabriquer une boîte ou un grand livre où consigner leurs questions durant la lecture d'une histoire. Dans un deuxième temps, reprendre les questions des enfants et chercher les réponses avec eux en relisant le livre.

La marionnette *Point d'interrogation*
Il s'agit de présenter en classe une nouvelle marionnette (par ex., un bas de laine ou un sac de papier avec un point d'interrogation sur le visage ou le corps) qui adore les questions. Cette marionnette peut être présentée lors de la lecture d'histoires. Lorsqu'elle se réveille, les enfants doivent lui poser au moins trois questions sur la page du livre. La marionnette peut aussi animer la *semaine-pourquoi ?* ou *la semaine comment ?* Durant cette semaine, c'est elle qui montre comment poser les questions. Les enfants cherchent alors à l'imiter.

Le jeu des petits détectives
Munis de loupes (fabriquées en carton ou autre), les enfants sont des détectives à la recherche d'indices pour répondre à leurs questions. Par exemple, ils doivent chercher à comprendre pourquoi l'illustrateur a décidé de placer un chien là, une table ici, ou autre chose.

L'expression dramatique
Un enfant devient un personnage de l'histoire. À plusieurs reprises, arrêter l'histoire afin que les autres enfants puissent poser des questions au personnage ou demander comment il/elle se sent et pourquoi.

Les questions illustrées sur des cartons
Sur de grands cartons, écrire les différents types de questions et les accompagner d'une illustration. (Par exemple, écrire *où* ? et placer des photos de divers endroits, p. ex., l'intérieur de la classe, la forêt ou un autre endroit.) Faire référence aux cartons en posant une question ou alors qu'un enfant en pose une.

Les objets concrets pour accompagner la lecture de l'histoire
Pour aider l'enfant à concrétiser davantage l'histoire, apporter en classe des objets ayant un lien avec l'histoire.

Le cercle des questions
Ce jeu est animé par la marionnette *Point d'interrogation.* Les enfants, assis en cercle, sont amenés à poser des questions à propos de l'histoire ou d'une partie de l'histoire. La marionnette peut gérer le cercle des questions en étant celle qui accorde, à tour de rôle, le droit de parole aux enfants. Lors des interventions des enfants, reprendre, en français, les mots clés de leurs propos et inviter le groupe à les répéter avec vous.

Questions à poser sur des textes

Le programme de français fournit d'amples occasions de renforcer les habilités en littératie critique, qui est la capacité de déconstruire divers types de textes, pour déterminer le contexte social, historique et économique d'une situation. Si l'un des buts du programme est de donner aux élèves les outils dont ils ont besoin pour devenir des citoyens réfléchis et sensibles, il faut explorer avec eux la présence de différents genres de stéréotypes et de préjugés (ethnie, culture, religion, âge, sexe, habiletés physiques et mentales, classes sociales, etc.) et leur effet sur des enfants de son âge. De plus, il faut leur apprendre à déconstruire les divers textes et les images qui imprègnent leur vie et à se poser des questions comme les suivantes :

- Qui a créé ce texte (oral, écrit, visuel, médiatique, etc.) ?
- Quel est son âge/sexe/race/nationalité ?
- Comment ces éléments influencent-ils le texte ?
- Pour qui ce texte a-t-il été créé ?
- Quel est le thème du texte et comment est-il présenté ?
- Qu'est-ce que le texte dit que je savais déjà ?
- Qu'est-ce que le texte dit que je ne savais pas avant ?
- Comment ce thème aurait-il pu être présenté autrement ?
- Qu'est-ce qui est inclus et qu'est-ce qui a été omis ?
- Qu'est-ce que cela m'apprend au sujet des autres et de leur place dans le monde ?
- Qu'est-ce que le texte signifie pour moi et qu'est-ce qu'il pourrait signifier pour d'autres ?
- Est-ce que ce texte remet en question mes croyances ?
- Est-ce qu'il vient confirmer ce que je crois être vrai ? Pourquoi ?
- Quel effet ce texte pourrait-il avoir sur moi ?

Taxonomies des habiletés cognitives et questions connexes

Taxonomie de Bloom

La taxonomie de Bloom est un modèle pédagogique proposant une classification des habiletés cognitives ou niveaux d'acquisition des connaissances. Benjamin Bloom est souvent reconnu comme le « père » de cet outil. La taxonomie organise les compétences cognitives de façon hiérarchique, de la simple restitution de faits jusqu'à la manipulation complexe des concepts. L'usage de la taxonomie se retrouve entre autres dans la pédagogie par objectifs. La taxonomie aide les enseignants à planifier des activités différentiées, tout en tenant compte des capacités cognitives nécessaires à l'accomplissement d'une tâche particulière par différents élèves. Elle les aide aussi à formuler des questions qui permettent de situer le niveau de compréhension des élèves. En structurant les questions, les enseignants peuvent mieux connaître les forces et les besoins des élèves, ce qui permet de favoriser la progression de l'apprentissage vers des niveaux supérieurs.

Compétence	**Habiletés démontrées**
Connaissance	• observer de l'information et s'en rappeler • connaître les dates, les événements, les lieux et les idées importantes Mots à employer dans les questions : énumérer, définir, raconter, décrire, cerner, montrer, étiqueter, recueillir, examiner, mettre en tableaux, citer, nommer, qui, quand, où, etc.
Compréhension	• comprendre l'information et en saisir le sens • traduire les connaissances dans un nouveau contexte • interpréter les faits, comparer, mettre en contraste • ordonner, regrouper, inférer des causes, prédire des conséquences Mots à employer dans les questions : résumer, décrire, interpréter, mettre en contraste, prédire, associer, distinguer, estimer, différencier, étudier, étendre
Application	• utiliser l'information, les méthodes, les concepts et les théories dans de nouvelles situations • résoudre des problèmes en utilisant les habiletés ou les connaissances requises Mots à employer dans les questions : appliquer, démontrer, calculer, compléter, illustrer, montrer, résoudre, examiner, modifier, rattacher, changer, classifier, expérimenter, découvrir
Analyse	• percevoir les tendances • organiser différentes parties d'un ensemble et extraire des éléments • reconnaître les sous-entendus Mots à employer dans les questions : analyser, séparer, mettre en ordre, expliquer, établir des rapports, classifier, organiser, diviser, comparer, choisir, expliquer, déduire
Synthèse	• utiliser les anciennes idées pour en créer de nouvelles • généraliser à partir des faits connus • mettre en rapport des connaissances issues de plusieurs domaines • prédire, tirer des conclusions Mots à employer dans les questions : combiner, intégrer, modifier, réarranger, substituer, planifier, créer, concevoir, inventer, imaginer un scénario, composer, formuler, préparer, généraliser, récrire
Évaluation	• comparer des idées et établir des distinctions entre elles • déterminer la valeur de théories et d'exposés • poser des choix en fonction d'arguments raisonnés • vérifier la valeur des éléments de preuve et reconnaître la subjectivité Mots à employer dans les questions : évaluer, décider, classer, coter, tester, mesurer, recommander, convaincre, sélectionner, juger, expliquer, distinguer, justifier, conclure, comparer, résumer

Taxonomie révisée de Bloom

Dans son ouvrage, *Increasing teacher effectiveness* (UNESCO, 1991) Lorin Anderson (ancien étudiant de Bloom) a révisé la hiérarchie de compétences de la taxonomie de Bloom en plaçant l'habileté « jugement » (évaluation) avant l'habileté « synthèse » (création). En outre, les termes des catégories ont été légèrement modifiés.

Source : http://www.supportsfoad.com/bloom/la_taxonomie_rvise_1991.html

Processus cognitif du tableau taxinomique (adapté d'Anderson, 2004 : Annexe B, p. 145-146)	
Mémoriser	retrouver des informations enregistrées dans la mémoire à longue terme, reconnaître, retrouver, identifier, se rappeler, retrouver
Comprendre	construire un sens a partir de messages pédagogiques, y compris communication orale, écrite et graphique, interpréter, paraphraser, traduire, démontrera, illustrer, classifier, classer, récapituler, résumer, généraliser, déduire, conclure, extrapoler, prédire, comparer, opposer, cartographier, associer, expliquer, construire des modèles de causalité
Appliquer	réaliser ou utiliser une procédure dans une situation donnée, exécuter, réaliser, appliquer, utiliser
Analyser	décomposer un tout dans ses éléments constituants et dégager les correspondances existant entre ses divers éléments entre eux, ainsi que entre ses éléments et une structure ou une finalité globale, différencier, séparer, distinguer, organiser, intégrer, schématiser, attribuer, déconstruire
Évaluer	porter un jugement sur la base de critères et de normes, vérifier, détecter, surveiller, critiquer, juger
Créer	assembler des éléments pour former un tout cohérent ou fonctionnel, réorganiser des éléments pour former un nouveau système ou une nouvelle structure, générer, formuler des hypothèses, planifier, concevoir, produire, construire

Tableau de questions par compétences du domaine cognitif	
Compétences	**Exemples**
Questions de connaissances (factuelles)	• Qui a réveillé la princesse ? • Comment s'appelle l'auteur de ce livre ? • De quelle couleur sont ces feuilles ? • Qu'est-ce que Jason répond à sa maman ?
Questions de compréhension	• Qu'est-il arrivé quand Pinocchio a menti ? • Peux-tu dessiner (jouer, mimer, raconter) les étapes de cette histoire ?
Questions d'application de connaissances	• Si tu étais le héros de l'histoire, que répondrais-tu à ta maman ? • Que faudrait-il faire pour que le glaçon fonde plus vite ? • Quelle sorte de musique accompagnerait bien la présentation de cette histoire ?
Questions d'analyse	• Que devrait-on changer dans cette histoire si elle se passait dans notre école ? • Quels règlements devrait-on avoir dans notre classe ? Pourquoi devrait-on avoir ces règlements ?
Questions de synthèse	• Peux-tu donner un titre à ton histoire ? • Peux-tu dessiner une autre couverture pour ce roman ? • Pourquoi y a-t-il un -s à la fin de ces mots? Qu'ont-ils en commun (après avoir repéré dans un texte les mots qui se terminent par un -s et après les avoir classés) ?
Questions d'évaluation	• Devrait-on utiliser « tu » ou « vous » dans ce dialogue ? • Pourquoi préfères-tu cette émission à celle-là (cette histoire, ce roman, ce film) ?

Matrice de questions (Matrice Q)

	Événement	Situation	Choix	Personne	Raison	Moyens
Présent	Quel(le) est	Où/Quand est-ce	Lequel est-ce	Qui est-ce	Pourquoi est-ce	Comment est-ce
Passé	Quel(le) était	Où/Quand était	Lequel était	Qui était	Pourquoi était	Comment était
Possibilité	Quel(le) pourra	Où/Quand pourra	Lequel pourra	Qui pourra	Pourquoi pourra	Comment pourra
Probabilité	Quel(le) pourrait	Où/Quand pourrait	Lequel pourrait	Qui pourrait	Pourquoi pourrait	Comment pourrait
Prédiction	Quel(le) sera	Où/Quand sera	Lequel sera	Qui sera	Pourquoi sera	Comment sera
Imagination	Quel(le) serait	Où/Quand serait	Lequel serait	Qui serait	Pourquoi serait	Comment serait

Adapté de *Cooperative Learning and Critical Thinking: the Question Matrix*, C. Weiderhold, Kagan Cooperataive Learning, 1991.

VII. Représentations graphiques

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 document quelconque (test oral ou écrit, film, expérience, observation, 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 textuelle du document.

Il est suggéré aux enseignants d'utiliser les représentations graphiques pour orienter les activités d'écoute, de lecture et d'écriture dans toutes les matières du programme. Beaucoup de tableaux ou d'organisateurs graphiques différents pourraient servir pendant les trois étapes d'une activité : avant, pendant, après les situations d'apprentissage.

La *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Maternelle à 3e année (2013) : Document d'appui* propose une gamme de représentations graphiques. Parmi les représentations graphiques les plus souvent employées au niveau primaire, mentionnons les suivantes:

La carte SVA : pour activer les connaissances antérieures des élèves sur un sujet donné, déterminer ce qu'ils veulent savoir, et pour noter ce qu'ils ont appris au cours de l'activité d'écoute, de lecture ou de visionnement

S Ce que je **sais**	V Ce que je **veux** savoir	A Ce que j'ai **appris**

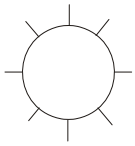
La carte d'information : pour aider les élèves à noter les informations les plus importantes

Qui	Quand	Quoi	Où	Pourquoi

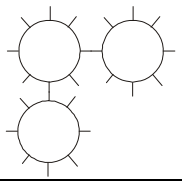
Le tableau de prédictions : pour noter les prédictions avant une activité d'écoute ou de lecture et pour vérifier ou corriger ces prédictions pendant ou après l'activité

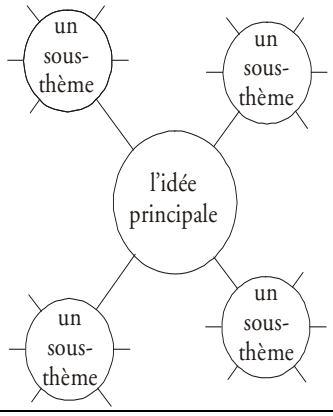
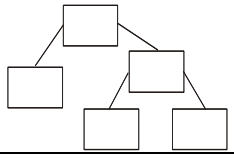
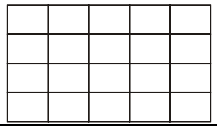
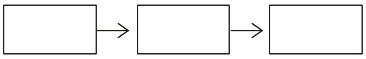
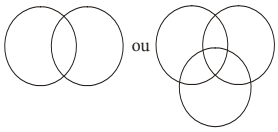
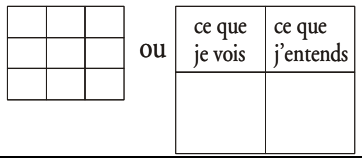
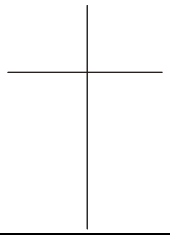
Mes prédictions sur le contenu	Je vérifie mes prédictions

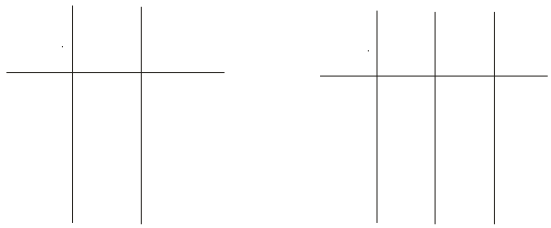
L'étoile : pour la représentation de concepts ou d'idées

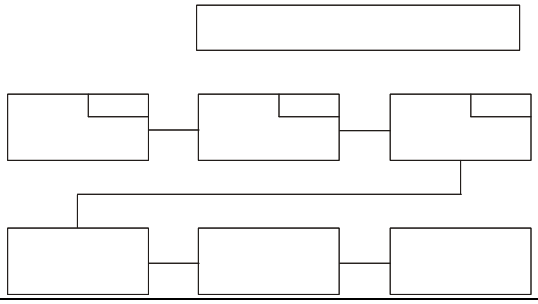


La constellation : pour le regroupement de plusieurs étoiles en vue de représenter les liens entre les concepts ou les idées



La constellation des sous-thèmes	
L'arbre ou la pyramide : pour la représentation de la hiérarchie ou pour créer des catégories	
La matrice : pour la représentation de concepts similaires	
La chaîne : pour la représentation de processus, de séquences, de procédures	
Les cercles concentriques / les diagrammes de Venn : pour la représentation d'information descriptive, pour comparer et contraster	
Le tableau : pour la représentation d'idées ou de concepts selon la nature du tableau	
Le tableau en T	

Les tableaux en deux T et en trois T	

Le tableau séquentiel	

Le tableau des sous-thèmes

Sujet		
Sous-thème	**Sous-thème**	**Sous-thème**

VIII. Outils d'évaluation et d'autoévaluation en écoute et expression orale

Liste de vérification
Activités de conscience phonologique

Nom de l'élève	Date	Date	Date	Date	Date	Date
participe aux chansons, à la récitation de comptines et de poèmes						
participe activement aux activités portant sur les mots dans une phrase et réussit à compter des mots						
participe activement aux activités portant sur les syllabes et réussit à compter des syllabes						
participe activement aux activités portant sur les rimes et réussit à identifier et à produire des rimes						
participe activement aux activités portant sur des sons dans des mots et réussit à : - identifier des sons dans un mot (au début, au milieu, à la fin) ; - segmenter un mot en sons ; - fusionner des sons pour faire un mot ; - omettre et/ou remplacer des sons dans un mot pour en créer un nouveau.						

RAS 3.3.1

Grilles d'observation et listes de vérification
Écoute et compréhension orale

L'élève	Jamais	Parfois	Souvent
participe aux activités proposées			
comprend les directives qui lui sont données			
réagit aux idées des autres			
réagit à un texte oral simple			
comprend le vocabulaire présenté			
utilise les stratégies de compréhension et de communication			
utilise le vocabulaire et les structures appropriés			

Nom de l'élève	Date	Date	Date	Date
comprend diverses sortes de questions, y compris les « mots de question » : qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi				
répond aux questions d'une manière qui démontre sa compréhension				
répond aux questions en phrases complètes en utilisant un vocabulaire français				
explique ou justifie sa réponse aux questions en donnant quelques détails				

(RAS 5.1.5)

L'élève est capable de :	Date	Date	Date
reconnaître divers genres de textes oraux			
discuter quelques caractéristiques des textes, dont la présentation et le style			
discuter de l'utilisation de la langue dans divers textes			

(RAS 3.3.2)

Nom de l'élève					
Date					
écoute les autres					
partage ses idées et ses opinions					
est sensible aux sentiments des autres					

Date **Nom**	écoute activement et attentivement	participe à la discussion et au rappel de texte de façon appropriée	pose des questions pour clarifier certains points	démontre sa compréhension de diverses manières

Date : **Nom :**	écoute attentivement dans diverses situations	suit les directives orales	fait des prédictions au sujet du texte	établit des liens entre les textes et son vécu	participe aux activités de suivi

Grilles d'observation, listes de vérification
Expression orale

Nom de l'élève	Date	Date	Date
utilise volontiers beaucoup de mots et d'expressions connus			
répète des phrases et des expressions avec précision lors d'activités guidées			
utilise correctement en contexte un nombre croissant de mots et d'expressions			
parle avec de plus en plus d'aisance et de confiance, prenant des risques langagiers quand il exprime ses idées, ses opinions et ses sentiments			
utilise correctement des mots d'usage fréquent			

(RAS 4.2.1)

Nom de l'élève	Toujours	Souvent	Jamais
parle clairement			
a un bon débit			
a une bonne prononciation			
varie son intonation			
utilise des gestes appropriés			
garde un contact visuel approprié			
démontre un langage corporel approprié			

(RAS 4.3.1)

Nom de l'élève	**Date**	**Date**	**Date**
comprend les questions posées en français			
est capable de répéter divers types de questions en français			
pose divers types de questions et y répond lors du travail en dyade ou en petit groupe, en utilisant des structures connues			
est capable de formuler des questions en utilisant diverses structures syntaxiques dans les situations structurées et dans les situations moins structurées			
poser des questions pour obtenir ou clarifier de l'information			

(RAS 4.1.1.)

Nom de l'élève	**Date**	**Date**	**Date**
participe volontiers aux activités de groupe (ou avec un partenaire)			
parle avec un volume et un ton appropriés			
utilise les conventions linguistiques pertinentes, notamment le vocabulaire et les structures de phrases			
coopère avec les membres du groupe (son partenaire)			

(RAS 4.3.3)

Nom	**Date**	**Date**	**Date**
parle à son tour dans une conversation			
fait des commentaires judicieux en jouant et travaillant avec d'autres			
exprime son accord ou son désaccord de façon appropriée (paroles, comportement, etc.)			
utilise les règles de politesse			
demande de l'aide; offre son aide			
exprime ses sentiments en des termes appropriés			
est sensible aux sentiments des autres			
			(RAS 3.2.2)

Liste de vérification pour les présentations orales

(adapté et traduit de *First Steps, Oral Language Resource Book*, p. 74)

	L'élève	Toujours – Parfois – Pas encore Commentaires
SUJET	varie les sujets	
	choisit des sujets intéressants	
	parle de ses expériences personnelles	
	parle de sujets généraux, p. ex., les mammifères	
ORGANISATION	présente le sujet et l'intention du discours	
	donne le contexte (p. ex., lieu, époque)	
	inclut l'introduction, les points importants et la conclusion	
	donne des détails importants	
	parle toujours su sujet	
	finit par une réflexion ou une conclusion	
LANGAGE	parle couramment	
	utilise des mots charnières (et, puis, parce que, quand, mais, si, alors)	
	utilise un vocabulaire spécialisé	
	explique les mots nouveaux aux spectateurs	
	utilise des verbes qui indiquent une réflexion (je me souviens, je sais, je pense)	
PRAGMATIQUE	utilise bien sa voix (volume, expression)	
	regarde les spectateurs	
	a un bon débit	
	répond aux questions ou aux commentaires	
	parle pendant une période appropriée	

Évaluation de l'expression orale par un pair

Mon nom : **Nom de l'ami ou de l'amie qui a parlé :**	**Toujours**	**Souvent**	**De temps en temps**
Il (Elle) a regardé son auditoire.			
Il (Elle) a présenté ses idées de façon logique.			
Il (Elle) a parlé clairement et assez fort.			
Voici ce que j'ai aimé :			
Je suggère que :			

Listes de vérification
Stratégies d'écoute et d'expression orale

	Nom	Date	Date	Date
ÉCOUTER	écoute attentivement			
	regarde la personne qui parle et observe ses gestes et expressions faciales			
	suit des règles de politesse et ne distrait ni la personne qui parle ni les autres élèves			
	trouve le sens du message et redis le message dans ses mots			
	indique un bris de compréhension			
	pose des questions pour obtenir de l'information (pendant un échange et après une présentation)			
	établit des liens avec ses expériences et ses connaissances.			
PARLER	sait pourquoi il/elle parle			
	prend la parole de façon appropriée			
	regarde son auditoire			
	se sert de mots, d'expressions et de structures connus			
	ajuste sa voix pour être compris (p.ex., parle clairement et assez fort)			
	suit des règles de politesse			
	appuie son message en utilisant des supports, des actions, des gestes, et l'expression non verbale appropriés			

(RAS 5.3.1)

Nom : **Date :**	**Commentaires**
- comprend l'intention de la communication orale (pourquoi et à qui il/elle parle)	
- utilise des mots et des structures connus pour communiquer son message	
- prend des risques quant à l'utilisation de mots ou d'expressions en français	
- se réfère aux textes affichés ou au vocabulaire mural pour trouver un mot ou une structure nécessaire	
- utilise des actions, des gestes, et l'expression non verbale appropriés pour soutenir sa communication	
- utilise du matériel visuel et des objets concrets pour appuyer son message	
- ajuste sa voix pour être bien compris (p.ex., prononciation, volume, débit et vitesse appropriés)	
- parle avec respect pour son auditoire ou son interlocuteur	

(RAS 5.1.4)

Emploi de ressources pour appuyer l'écoute et expression orale							
Date	• consulte le matériel de référence disponible dans la classe pour s'aider quand il écoute et parle : - mur de mots ou listes thématiques - dictionnaire ou lexique personnel - textes écrits collectivement - affiches et babillards - autres ressources				• repère certains mots dans les ressources de la classe (listes de mots, mur de mots, journal de bord, ressources de référence, etc.) pour appuyer son écoute et son expression orale		
Noms des élèves	a beaucoup d'aisance	a une habileté satisfaisante	a besoin de l'aide		a beaucoup d'aisance	a une habileté satisfaisante	a besoin de l'aide

(RAS 5.1.4)

Rubrique analytique pour l'évaluation de l'écoute et de l'expression orale

(Rubrique développé pour l'évaluation provinciale de français en immersion, 3e année, 2000)
Noter : Cette évaluation provinciale n'est plus administrée.

Compréhension du message

4 Comprend presque toutes les questions et/ou les tâches, répond de façon appropriée à **toutes ou presque toutes** les questions et/ou les tâches.

3 Comprend la plupart des questions et des tâches, répond de façon appropriée à la **plupart** des questions et des tâches - pas de réponse ou réponse non appropriée **à l'occasion** à une question et/ou une tâche.

2 Comprend plusieurs questions et tâches, répond de façon appropriée à **plusieurs** questions et tâches - pas de réponse ou réponse non appropriée à **quelques** questions et/ou tâches.

1 Comprend plusieurs questions et tâches, répond de façon non appropriée aussi souvent que de façon appropriée.

Transmission du message

4 Répond avec beaucoup de clarté et de façon très détaillée; de façon constante, partage de l'information, exprime des idées, des sentiments et des opinions; fait preuve de beaucoup de confiance en français, prend des risques pour communiquer le message, peut utiliser toute une gamme de stratégies pour résoudre des problèmes; utilise très peu, si jamais, de mots anglais.

3 Répond avec clarté et de façon détaillée; de façon générale, partage de l'information, exprime des idées, des sentiments et des opinions; fait preuve de confiance en français, prend parfois des risques pour communiquer le message, peut utiliser certaines stratégies pour résoudre des problèmes; utilise à l'occasion des mots anglais.

2 Répond avec clarté mais de façon peu détaillée; à l'occasion, partage de l'information, exprime des idées, des sentiments et des opinions; fait preuve d'une certaine confiance en français, prend peu de risques pour communiquer le message, utilise rarement des stratégies pour résoudre des problèmes; utilise parfois des mots anglais.

1 Répond en se fiant à l'anglais et en donnant des détails très limités; arrive rarement à partager de l'information, exprimer des idées, des sentiments et des opinions; fait preuve de peu de confiance en français, ne prend pas de risques pour communiquer le message, n'essaie pas de résoudre les problèmes.

Usage de la langue

4 Fait preuve d'une grande capacité à lier les idées entre elles; utilise avec confiance et succès les structures et les conventions grammaticales de base; utilise une grande diversité de mots et d'expressions appropriés à la situation; a rarement recours à des mots anglais; les erreurs de grammaire viennent des risques pris avec des structures plus complexes.

3 Capable de lier les idées entre elles; utilise bien les structures et les conventions grammaticales de base; utilise une diversité de mots et d'expressions appropriés à la situation; a parfois recours à l'anglais pour les mots rarement utilisés; les erreurs de grammaire viennent habituellement des risques pris avec des structures plus complexes.

2 Fait preuve d'une capacité limitée à lier les idées entre elles; fait souvent des erreurs dans l'utilisation des structures et des conventions grammaticales de base; a de la difficulté à utiliser le vocabulaire approprié à la situation; a parfois recours à l'anglais pour les mots courants.

1 A de la difficulté à lier des idées entre elles; fait fréquemment des erreurs dans l'utilisation des structures grammaticales de base qui peuvent nuire à la compréhension; a de la difficulté à utiliser le vocabulaire approprié à la situation; a souvent recours à l'anglais pour les mots courants et des bouts de phrases.

Présentation

4 Maintient un débit constant; utilise constamment la prononciation, l'intonation, le volume, la vitesse et l'expressivité appropriés.

3 Maintient en général un débit constant; utilise en général la prononciation, l'intonation, le volume, la vitesse et l'expressivité appropriés.

2 A de la difficulté à maintenir un débit constant; utilise parfois la prononciation, l'intonation, le volume, la vitesse et l'expressivité appropriés.

1 Maintient rarement un débit constant; utilise rarement la prononciation, l'intonation, le volume, la vitesse et l'expressivité appropriés.

Rubrique holistique pour l'évaluation de l'expression orale

(Rubrique développé pour le test provincial de français en immersion, 3e année, 2000)
Noter : Cette évaluation provinciale n'est plus administrée.

Légende :

1. **Façon de s'exprimer**
2. **Confiance et risques**
3. **Stratégies / recours à l'anglais**
4. **Vocabulaire et expressions**
5. **Conventions grammaticales**
6. **Présentation (débit, prononciation...)**

★★★★★

1. S'exprime avec clarté et de façon très détaillée
2. Fait preuve de beaucoup de confiance en français et prend des risques
3. Utilise toute une gamme de stratégies pour résoudre des problèmes / aucun recours à l'anglais
4. Utilise une grande diversité de mots et d'expressions propices à la situation
5. Utilise avec confiance et succès les structures et conventions grammaticales de base; les erreurs viennent des risques pris avec des structures plus complexes
6. Maintient un débit constant et utilise constamment une prononciation, une intonation et un volume appropriés

★★★★

1. S'exprime avec clarté et de façon détaillée
2. Fait preuve de confiance en français et prend parfois des risques
3. Utilise certaines stratégies pour résoudre les problèmes / a rarement, si jamais, recours à l'anglais
4. Utilise une diversité de mots et d'expressions propices à la situation
5. Fait rarement des erreurs grammaticales de base; les erreurs viennent des risques pris avec des structures plus complexes
6. Maintient en général un débit constant et utilise aussi, en général, une prononciation, une intonation et un volume appropriés

★★★

1. S'exprime avec clarté mais de façon peu détaillé
2. Fait preuve d'une certaine confiance en français; prend peu de risques pour communiquer le message
3. Utilise à l'occasion certaines stratégies pour résoudre les problèmes / a parfois recours à l'anglais pour les mots communs ou rarement utilisés
4. Utilise un vocabulaire simple et peu d'expressions propices à la situation
5. Fait souvent des erreurs grammaticales de base
6. Maintient en général un débit constant et utilise en général une prononciation, une intonation et un volume appropriés

★★

1. S'exprime avec difficultés et en donnant des détails très limités
2. Fait preuve de peu de confiance en français; ne prend pas de risques pour communiquer le message
3. Utilise rarement des stratégies pour résoudre les problèmes / a souvent recours à l'anglais pour les mots communs
4. Éprouve de la difficulté à utiliser le vocabulaire approprié à la situation
5. Fait fréquemment des erreurs grammaticales de base
6. A de la difficulté à maintenir un débit constant et éprouve une certaine difficulté à utiliser la prononciation, l'intonation et le volume appropriés

★

1. S'exprime très peu et/ou avec beaucoup de difficultés
2. Fait preuve de très peu de confiance en français; ne prend pas de risques pour communiquer le message
3. N'essaie pas de résoudre les problèmes / a constamment recours à l'anglais pour les mots courants
4. Éprouve beaucoup de difficultés à utiliser le vocabulaire approprié à la situation
5. Fait constamment des erreurs grammaticales de base
6. Maintient rarement un débit constant et éprouve de la difficulté à utiliser la prononciation, l'intonation et le volume appropriés

Grilles d'autoévaluation
Comportements et stratégies d'écoute

Nom	Pas du tout … Complètement				
Je suis resté tranquille pendant le discours.	1	2	3	4	5
J'ai regardé le locuteur.	1	2	3	4	5
J'ai montré mon intérêt.	1	2	3	4	5
J'ai pensé à ce que la personne a dit.	1	2	3	4	5
J'ai posé des questions de façon polie.	1	2	3	4	5

(RAS 5.1.3)

Nom : **Quand j'écoute …**	**Toujours**	**Parfois**	**Jamais**
- je regarde la personne qui parle.			
- je pense au message de la personne.			
- je regarde les gestes et les expressions faciales de la personne qui parle.			
- je crée des liens avec ma vie et mes expériences.			
- je redis le message dans mes mots.			
- je suis les règles de politesse.			

(RAS 5.1.2)

Mes stratégies d'écoute			
Nom	Toujours	Souvent	Jamais
Je regarde la personne qui parle.			
Je pense à ce que la personne dit.			
Je trouve le sens du message.			
Je fais des dessins ou prends des notes pour ne pas oublier des idées importantes.			
Je pense à mes expériences. Je fais des liens.			
Je suis poli et je ne dérange pas les autres élèves.			
Je vérifie ma compréhension en posant des questions ou en demandant une explication.			
J'utilise mes connaissances de français et de l'anglais pour m'aider à comprendre des mots inconnus.			
J'emploie des gestes ou un autre moyen pour signaler un manque de compréhension.			
Je réagis au message du texte oral.			

Nom **En écoutant, voici ce que je fais :**	
Je regarde la personne qui parle.	Je pense à ce que la personne dit.
Je trouve le sens du message.	Je crée des liens avec mes expériences.

Nom Date	
Voici ce que je fais pour bien écouter et comprendre :	
• Je m'assois sans bouger et je regarde la personne qui parle.	Oui Non
• Je sais pourquoi j'écoute.	Oui Non
• Je fais des prédictions et j'essaie d'anticiper le message.	Oui Non
• Je me pose des questions pour m'aider à comprendre.	Oui Non
• Je cherche des mots clés.	Oui Non
• J'utilise mes connaissances du sujet pour m'aider à comprendre.	Oui Non
• J'essaie de visualiser ce que la personne est en train de dire.	Oui Non
• Je pense à ce que je sais déjà à propos du sujet.	Oui Non
• Je réfléchis au message et je le formule dans mes mots.	Oui Non
• J'utilise une variété de moyens et d'outils pour clarifier le message et pour m'aider à comprendre (dessins, notes, questions).	Oui Non

Grilles d'autoévaluation
Comportements et stratégies d'expression orale

Nom Date	Toujours	Souvent	Pas du tout
J'ai dit de quoi j'allais parler.			
J'ai employé des mots justes pour raconter mon message.			
J'ai expliqué des circonstances (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?).			
J'ai tenu compte des personnes à qui je parlais.			

(RAS 4.3.4)

Nom Date	Oui ✓	Non ✗
J'ai fait ma présentation d'une façon claire et précise.		
J'ai utilisé des gestes appropriés.		
J'ai porté attention à ma prononciation.		
J'ai porté attention au volume.		
J'ai porté attention au ton de ma voix.		
J'ai porté attention au débit.		
J'ai inclus de l'humour.		
J'ai tenu compte de mon auditoire.		

Source : Nova Scotia Éducation et Culture, Mai 1998 (RAS 4.3.4)

Nom :	
Volume : J'ai parlé assez fort.	☆☆☆☆
Débit : J'ai arrêté après chaque phrase ou aux moments appropriés.	☆☆☆☆
Vitesse : J'ai parlé ni trop lentement, ni trop vite.	☆☆☆☆
Clarté : J'ai bien prononcé les mots et j'ai parlé clairement.	☆☆☆☆
Expression : J'ai utilisé beaucoup d'expression pour que ma présentation soit plus intéressante.	☆☆☆☆
Intonation, ton et projection de la voix : J'ai ajusté ma voix en fonction de la situation.	☆☆☆☆
Langage : Mon français était correct et approprié pour la situation ; j'ai utilisé un langage varié ; j'ai évité des mots anglais.	☆☆☆☆
Langage non verbal : J'ai utilisé des signes non verbaux appropriés - expressions faciales, gestes, langage corporel.	☆☆☆☆
Organisation et contenu : Ma présentation était claire, facile à comprendre et bien organisée.	☆☆☆☆
Auditoire : J'ai fait attention à mon auditoire et j'ai fait des ajustements en fonction de ses réactions (p.ex. j'ai répété un point ou j'ai donné d'autres exemples).	☆☆☆☆
Notes : J'ai utilisé des cartes de référence ou une représentation graphique pour les idées principales.	☆☆☆☆
Supports visuels : J'ai utilisé des supports visuels et des accessoires pour rendre ma présentation plus intéressante.	☆☆☆☆
Comportements : J'ai fait attention de respecter les comportements appropriés à la situation.	☆☆☆☆

(RAS 4.4.3)

Nom : Date :	-				+
Colorie le nombre de cases qui correspond à ton emploi de chaque stratégie.					
Je comprends pourquoi et à qui je parle.					
J'utilise des mots et des structures que je connais pour communiquer mon message.					
Je prends des risques pour expliquer mon message le mieux que je peux en français.					
Je cherche des mots ou structures nécessaires dans le mur de mots ou dans les textes affichés.					
J'ajuste ma voix pour être bien compris (p.ex., prononciation, volume, débit et vitesse appropriés).					
J'utilise des images, des objets, des actions, des gestes, et l'expression non verbale appropriés pour aider ma communication.					
Je regarde les auditeurs et je parle de façon polie.					

(RAS 5.1.5)

Nom : En parlant …	Oui ✓	Non ✗	Je ne suis pas certain(e) ?
- j'ai parlé pour une raison précise.			
- j'ai regardé la personne (les personnes) à qui je parlais.			
- j'ai communiqué mon message en utilisant des mots et des expressions que je connais en français.			
- j'ai utilisé des gestes et des expressions faciales appropriés.			
- j'ai ajusté ma voix pour être compris (p.ex., j'ai parlé clairement et assez fort).			
- j'ai suivi les règles de politesse.			

Nom	**toujours**	**parfois**	**jamais**
Avant d'écouter …			
- je pense à mes connaissances sur le sujet.			
- je pense à mes expériences personnelles en lien avec le sujet.			
- j'essaie de prédire le contenu du message.			
- je pense au vocabulaire en français associé au sujet.			
Quand j'écoute …			
- je regarde la personne qui parle.			
- je pense au message de la personne.			
- je regarde les gestes et les expressions faciales de la personne qui parle.			
- je pense à ma vie et mes expériences et je fais des liens.			
- je redis le message dans mes mots.			
- je suis les règles de politesse.			
Quand je parle …			
- je sais pourquoi je parle et je planifie ce que je vais dire.			
- je regarde la personne (les personnes) à qui je parle.			
- je communique mes idées en français.			
- j'utilise des mots et des expressions que je connais.			
- j'utilise des gestes et des expressions faciales appropriés.			
- j'utilise du matériel visuel et des objets pour appuyer mon message.			
- j'ajuste ma voix pour être compris (p.ex., parle clairement et assez fort).			
- je suis les règles de politesse.			

(RAS 5.3.1)

Nom :	**Mes stratégies**	Date ✓	Date ✓	Date ✓
ÉCOUTER	J'identifie mon intention d'écoute. Je sais pourquoi j'écoute.			
	Je me prépare en pensant à ce que je sais déjà sur le sujet.			
	Je regarde la personne qui parle.			
	J'écoute attentivement et j'essaie de visualiser ce qu'on dit.			
	J'écoute de façon polie et je ne distrais ni la personne qui parle ni les autres élèves.			
	Je prends des notes pour ne pas oublier des idées importantes.			
	J'indique un bris de compréhension.			
	Je redis le message à moi-même dans mes mots.			
	Je pose des questions appropriées (pendant un échange et après une présentation) pour clarifier ma compréhension.			
	Je discute de ce que j'ai écouté et de ma réaction.			
	J'identifie les stratégies que j'ai utilisées.			
PARLER	Je sais pourquoi je parle et à qui.			
	Je prépare d'avance ce que je dirai. Je fais un plan, j'utilise un tableau simple ou je prépare une toile d'idées.			
	J'organise mes pensées et mes idées de façon logique.			
	Je revois des points clés que je veux transmettre.			
	Je regarde mon auditoire ou la personne à qui je parle.			
	Je me sers de mots, d'expressions et de structures français connus.			
	J'ajuste ma voix pour être compris (p.ex., je parle clairement et assez fort).			
	Je suis les règles de politesse.			
	J'identifie les stratégies que j'ai utilisées.			

(RAS 5.3.1)

Grilles d'autoévaluation
Travail en équipe

Nom	Date
Je parle à mon tour dans une conversation.	Jamais Parfois Toujours
Je fais des commentaires respectueux en jouant et en travaillant avec d'autres.	Jamais Parfois Toujours
J'exprime mon accord ou mon désaccord de façon appropriée (paroles, comportement, etc.).	Jamais Parfois Toujours
J'utilise les règles de politesse.	Jamais Parfois Toujours
Je demande de l'aide et j'offre mon aide.	Jamais Parfois Toujours
J'exprime mes sentiments en des termes appropriés.	Jamais Parfois Toujours
Je suis sensible aux sentiments des autres.	Jamais Parfois Toujours
J'écoute attentivement lorsqu'on me fait des suggestions ou critiques constructives.	Jamais Parfois Toujours

(RAS 3.2.2)

Niveau	Volume de la voix au cours du travail
1	Chuchoter
2	Voix basse : volume pour le travail en dyades ou en petits groupes
3	Volume normale pour la salle de classe
4	Volume pour le gymnase ou pour l'extérieur
5	Volume pour signaler une urgence

(RAS 4.4.3)

Je contribue au bon fonctionnement de mon groupe			
Nom : Membres de mon groupe :			
Mes actions	✓	**Mes paroles**	✓
Je fais signe de la tête que j'écoute.		*As-tu fini de parler ?*	
Je regarde la personne qui parle.		*Ce que tu dis est très intéressant.*	
J'écoute attentivement.		*Veux-tu ajouter quelque chose d'autre ?*	
J'attends mon tour avant de parler.		*Est-ce à mon tour maintenant ?*	
Autre :		Autre :	

Annexe C

Lecture et visionnement

Annexe C - Composantes

I. Principes et stratégies de lecture et de visionnement ……..... 553
Principes fondamentaux de la lecture et du visionnement
Entrées en lecture
Concepts reliés à l'écrit
Développement des habiletés en lecture
Conscience phonologique et développement des connaissances graphophonétiques
Graphie des sons
Stratégies de lecture
Questionnement pendant les trois temps de la démarche pédagogique
Comment lire ? Adapter sa lecture aux exigences de la situation
Inférences en lecture
Bris de compréhension en lecture et solutions
Classification des connecteurs

II. Genres et types de textes et éléments à traiter ……. 580
Genres de textes fictifs et types de textes non fictifs
Genres littéraires et leurs principales caractéristiques
Structures de texte : Textes fictifs et non fictifs
Neuf dimensions de texte : Points à considérer en choisissant un texte
Éléments organisationnels et visuels d'un texte
Poésie

III. Feuilles d'exploitation en matière de lecture …….. 592
Tableau SVA
Tableau de prédictions et guide d'anticipation
Tableaux pour représenter les éléments d'un texte narratif
Tableaux pour représenter les éléments d'un texte non fictif
Réponses personnelles aux textes
Tableaux pour réaction aux textes
Tableaux pour réaction à deux textes différents
Intention de communication de l'auteur
Exploration de mots inconnus

IV. Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en lecture et en …… 621
visionnement
Appréciation et évaluation en matière de lecture
Comment établir le niveau de difficulté d'un texte par rapport aux compétences de l'élève
Normes de rendement en lecture en immersion française
Grille d'évaluation holistique de la lecture
Grille d'évaluation : Emploi de représentations graphiques
Grilles d'autoévaluation : Stratégies de lecture

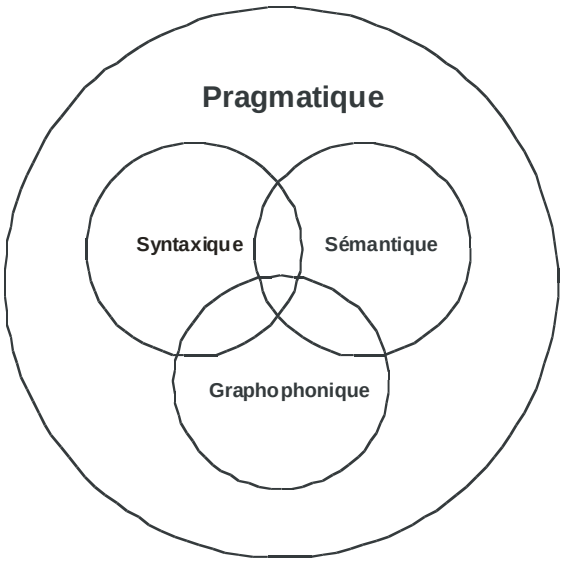
I. Principes et stratégies de lecture et de visionnement

Principes fondamentaux de la lecture et du visionnement

Les élèves ont le plus de facilité à apprendre à lire et à visionner dans les conditions suivantes :
- ils sont plongés dans la lecture et le visionnement ;
- ils s'approprient la démarche parce qu'ils choisissent ce qu'ils lisent et ce qu'ils visionnent, et la façon dont ils y réagissent ;
- ils reçoivent des commentaires et de la rétroaction ;
- l'enseignant leur montre des stratégies et ils apprennent en imitant ;
- la lecture et le visionnement sont considérés avant tout comme des démarches qui permettent de donner un sens ;
- les élèves qui se risquent à essayer et à recourir à l'approximation sont encouragés et appuyés ;
- les habiletés et les stratégies associées à la lecture et au visionnement sont enseignées et apprises en contexte ;
- ils constatent la valeur de la lecture et du visionnement, et veulent s'investir dans ces démarches ;
- l'enseignant se sert d'une approche équilibrée qui combine la lecture partagée, la lecture guidée, la lecture indépendante et la lecture à haute voix ainsi que l'apprentissage par observation, les démonstrations et l'enseignement direct. (L'écriture et l'expression orale font aussi partie intégrante d'un programme de lecture équilibré.)

Entrées en lecture

La lecture et le visionnement sont des démarches qui permettent de saisir le sens d'après des représentations diverses – écrit, film, télévision, moyens technologiques et autres ressources textuelles. Ce sont des démarches actives qui impliquent une interaction constante entre l'esprit des lecteurs et des observateurs et le texte. En interagissant avec le texte, ces derniers utilisent des stratégies d'échantillonnage, de prédiction et de confirmation ou d'autocorrection. Ce processus complexe nécessite l'intégration et la coordination de quatre systèmes d'entrées en lecture : les entrées pragmatique, sémantique, syntaxique et graphophonique (ou visuelles dans le cas du visionnement).



Entrée pragmatique
L'utilisation de l'entrée pragmatique permet aux lecteurs de comprendre la structure du texte et le but de leur lecture. Les lecteurs se servent de cette information pour prédire le sens en cours de lecture. Comprendre la structure de base d'une narration, ainsi que les caractéristiques d'une histoire propres à différents genres (conte de fées, roman à énigmes, etc.) permet aux enfants d'établir le but approprié pour leur lecture et de faire des prédictions plus justes. Les enfants apprennent à reconnaître les indices structuraux des textes descriptifs – les titres, les illustrations, les graphiques et les mots en gras, ce qui leur permet de se servir de leurs acquis et d'étayer leur prédiction en cours de lecture.

Les bons lecteurs tirent parti d'une vaste gamme d'expériences langagières dans de nombreuses situations, bien que l'expérience puisse varier dans des contextes culturels différents. Pour approfondir la connaissance de la langue écrite et de ses diverses utilisations chez les élèves, l'enseignant peut :
- leur présenter toutes sortes de genres et de styles de littérature ;
- leur lire une vaste gamme d'ouvrages non romanesques ;
- discuter de l'information tirée par les élèves d'après des indices visuels comme les illustrations, le motif et les structures du récit ;
- utiliser toutes sortes de structures de texte et de techniques de schématisation avec les élèves pour les aider à reconnaître la structure du texte et à en faire une représentation graphique.

Entrée sémantique
L'entrée sémantique permet de construire le sens en associant le langage aux acquis et à l'expérience. Le contexte sémantique est constitué des relations signifiantes entre les mots et les idées. Les lecteurs et observateurs construisent le sens quand ils font un rapprochement entre l'information contenu dans le texte et ce qu'ils savent. Ils font appel aux entrées sémantiques quand ils se servent de leurs acquis, du sens contenu dans les illustrations et du sens contenu dans les mots et des relations entre ces trois éléments. En faisant appel à l'entrée sémantique, les lecteurs et les observateurs se posent la question clé suivante : *Est-ce que cela a du sens ?* Quand un texte n'a pas de sens, l'autocorrection est révélatrice du niveau de connaissance qu'a l'enfant de l'entrée sémantique et de son utilisation efficace.

Les bons lecteurs possèdent des connaissances étendues sur toutes sortes de sujets et sur le langage connexe. Pour enrichir la base expérientielle et linguistique des élèves et pour encourager la lecture axée sur le sens, l'enseignant peut :
- élargir les expériences générales des élèves et leur faire vivre le plus grand nombre possible d'expériences concrètes ;
- discuter des expériences pour approfondir la compréhension des élèves et enrichir le vocabulaire connexe ;
- encourager la lecture indépendante extensive pour aider à enrichir les expériences des élèves sur une foule de sujets ;
- avant de commencer à lire, demander aux élèves de se rappeler ce qu'ils savent du sujet et d'en parler aux autres, afin de renforcer leur connaissance des concepts et de l'information qui seront abordés dans le texte ;
- encourager les prédictions avant et durant la lecture afin d'inciter les élèves à lire pour comprendre le sens; leur expliquer pourquoi ils font des prédictions avant de lire et comment se servir efficacement de cet acquis dans une stratégie de lecture ;
- aider les élèves à préciser et à approfondir leur compréhension en leur demandant de réagir de diverses façons, notamment par l'art dramatique, l'écriture, la discussion et le dessin ;
- aider les élèves à se servir de l'entrée sémantique en leur montrant à se poser eux-mêmes la question suivante en cours de lecture : *Est-ce que cela a du sens ?* ;
- utiliser des activités de closure à l'oral et à l'écrit en se concentrant sur le sens pour faire des prédictions et les confirmer.

Entrée syntaxique
L'entrée syntaxique porte sur la structure de la langue et son fonctionnement. Les lecteurs qui utilisent des éléments d'information comme la structure de la phrase, l'ordre des mots, les mots-outils et les terminaisons des mots en cours de lecture font appel aux entrées syntaxiques. L'autocorrection des méprises qui ne *sonnent* pas *bien* (par rapport à la structure de phrase normale en français) témoigne de la connaissance qu'a l'élève de l'entrée syntaxique et de son utilisation. Il faut toutefois reconnaître que les élèves d'immersion française apporteront une expérience et une compréhension autre à l'expression « *ça sonne bien* ».

Pour enrichir la connaissance du fonctionnement de la langue, l'enseignant peut :
- lire aux élèves toutes sortes d'ouvrages en français ;
- leur donner du temps et des occasions de lire de façon indépendante ;
- leur fournir des ouvrages comportant des motifs syntaxiques et sémantiques qui se répètent, les encourageant ainsi à faire des prédictions selon leur connaissance de ces motifs ;
- leur donner des occasions d'utiliser la langue à diverses fins, notamment pour raconter des histoires, expliquer, poser des questions ou donner des directives ;
- se servir des activités de closure à l'oral et à l'écrit en se concentrant sur les motifs syntaxiques pour faire des prédictions et les confirmer ou s'autocorriger ;
- montrer par la lecture à haute voix comment se servir des entrées syntaxiques pour prévoir et reconnaître les méprises. Montrer aux élèves comment s'autocorriger à la suite de ces méprises. Leur demander de prêter attention aux parties du passage qui ne *sonnent pas bien* afin qu'ils puissent se sensibiliser au véritable sens du terme ;
- encourager les élèves à se servir de la stratégie « sauter et revenir » en lecture et expliquer que cette stratégie les aide à prédire un mot difficile d'après la structure du reste de la phrase.

Entrée graphophonétique
L'entrée graphophonétique facilite la connaissance du système de correspondance entre les sons et les symboles et l'application de cette connaissance par les lecteurs en cours de lecture. Cette démarche fait appel à la connaissance de la directionnalité et de l'espacement à mesure que les élèves comprennent la notion de mot et apprennent à suivre le texte. Les bons lecteurs font des généralisations du rapport qui existe entre les lettres et les sons, et intègrent cette connaissance à leur utilisation des entrées sémantique et syntaxique.

Tableaux des entrées en lecture

ENTRÉES EN LECTURE	**Sémantique** (indices de *sens*) et **Pragmatique** (fonction : structure et intention)	*Est-ce que le mot lu est logique et sensé ?* *Est-ce que le mot lu a du sens dans ce contexte, selon les illustrations et mes connaissances de ce type de texte et de ce sujet ?*
	Syntactique (indices de *structures*)	*Est-ce que le mot lu sonne bien ou juste ?*
	Graphophonétique (indices *visuels*)	*Est-ce que le mot lu correspond aux lettres écrites ?*

Concepts reliés à l'écrit

Les concepts reliés à l'écrit (ou la conscience de l'écrit), selon Marie Clay, ont rapport avec la connaissance des conventions et de la structure de textes écrits. Il s'agit, entre autres, d'apprendre des concepts entourant le livre et les concepts entourant l'écrit. Au niveau du primaire, l'enseignant met en place des routines et des activités différentiées qui favorisent le développement de concepts reliés à l'écrit tels les suivants :

- les composantes du livre et l'orientation du livre (p.ex., la première de couverture, la quatrième de couverture du livre) ;
- la notion que c'est le texte écrit et non l'image qui véhicule le message ;
- le mouvement directionnel (on écrit et on lit de gauche à droite, de haut en bas et de la première à la dernière page) ;
- le lien entre le langage parlé et écrit et la correspondance mot à mot ;
- le concept de début et de fin (la première et la dernière partie de l'histoire) ;
- la reconnaissance et la formation des lettres de l'alphabet (minuscules et majuscules)
- la correspondance entre les lettres majuscules et les lettres minuscules ;
- le fait que les mots ont une première lettre et une dernière lettre ;
- les correspondances graphophonémiques (les différents sons associés aux lettres) et la reconnaissance de groupes de lettres :
    - les voyelles (*a, e, i, o, u, y*) ;
    - les lettres dont le son peut se prolonger (*f, j, l, m, n, r, s, v, z*) ;
    - les consonnes dont les correspondances lettre-son sont systématiques (*b, d, p, t*) ;
    - les autres consonnes (*c, g, h, j, k, q, w, x, y, z) ;*
    - les digrammes les plus courants (*an, en, eu, in, oi, on, ou, un ; ch, gn, ph*) ;
    - les lettres qui correspondent à plus d'un son : *c, g, s ;*
    - la combinaison de sons dans les syllabes simples et plus complexes :
        CV (p.ex., *ba, de, fi, lo, tu*) ;
        CCV (p.ex., *pli, dra, cho*) ;
        CVC (p.ex., *lac, tir, sap*) ;
        VC (p.ex., *ab, ex, il*)
    - les sons représentés par des graphies différentes (*o, ô, au, eau; in, im, ain, aim, ein, un, um*)
- la reconnaissance globale en contexte d'un nombre croissant de mots courants comprenant des mots d'usage fréquent et l'écrit dans l'environnement ;
- les espaces (utilisés pour séparer les mots entre eux) ;
- la reconnaissance et une compréhension du rôle de la ponctuation et des accents (le point, la virgule, le point d'interrogation, les guillemets, la cédille, l'accent grave et l'accent aigu) ;
- l'aptitude à classer par ordre et à repérer des éléments ;
- la décomposition des mots en syllabes (p. ex., en tapant des mains pour marquer les syllabes) ;
- la recherche d'indices provenant de différentes sources :
    - l'utilisation de ses connaissances graphophonétiques pour reconnaître ou décoder des mots;
    - l'utilisation de la forme ou de la longueur d'un mot pour le décoder ;
    - l'utilisation des illustrations et des indices « en images » pour faciliter la compréhension ;
    - l'emploi du contexte d'une phrase pour lire un mot ;
    - l'emploi de ses connaissances de la structure de la langue (entrée syntactique) pour lire un mot.

Pour enrichir les connaissances des concepts reliés à l'écrit, l'enseignant peut :

- prévoir chaque jour diverses activités qui ciblent le développement de concepts de l'écrit, en fonction des besoins des élèves : activités collectives et activités en petits groupes ou individuelles telles que la lecture et l'écriture partagée et guidée, la lecture à voix haute et les jeux linguistiques ;
- prévoir chaque jour des activités qui favorisent la reconnaissance des lettres et les correspondances graphophonémiques, ciblant en premier les voyelles (*a, e, i, o, u*), les consonnes dont les sons s'allongent (*l, m, n, r, s*), et les consonnes qui correspondent à un seul son (*d, f, j, p, t, v*) (Trehearne, 2005). Il peut regrouper les élèves selon un besoin commun ;
- enseigner aux élèves le vocabulaire et les habiletés se rapportant aux textes imprimés et, lors d'activités de lecture et d'écriture partagée, explorer les notions reliées à la façon dont la langue est écrite. Il peut poser des questions pertinentes à mesure que les divers concepts soient présentés :
  - *Où est la page couverture ? Où est écrit le titre ?*
  - *Où est la quatrième de couverture ? (couverture arrière)*
  - *Montre-moi le haut de la page.*
  - *Montre-moi un mot. Montre-moi la première/dernière lettre du mot.*
  - *Où est le nom de l'auteur ? De l'illustrateur ?*
  - *Montre-moi la direction dans laquelle on lit.*
  - *Montre-moi un point, un point d'interrogation, un point d'exclamation, des guillemets. Pourquoi est-ce qu'on l'utilise ? ;*
- attirer l'attention des élèves sur les conventions des textes imprimés pendant la lecture partagée et guidée, en particulier en utilisant des « textes géants », et poser des questions pour préciser les différents concepts : *Est-ce que c'est une lettre majuscule ou minuscule ? Est-ce que je commence à lire ici (à gauche) ou là (à droite) ? Peux-tu me montrer un mot ?* ;
- explorer les concepts de l'écrit par le biais d'une gamme d'activités quotidiennes et donner aux élèves la possibilité d'acquérir ces habiletés en travaillant en paires, en petits groupes ou avec toute la classe ;
- prévoir quotidiennement des séances de lecture et d'écriture partagées pour modéliser et faire des démonstrations de concepts reliés à l'écrit et du fonctionnement de l'écrit ; il peut planifier des mini leçons et des activités guidées et différentiées pour répondre aux besoins de petits groupes d'élèves et pour consolider et faire pratiquer ces notions (voir plus haut la liste de concepts), selon les besoins.

Développement des habiletés en lecture

Les élèves ont des besoins d'apprentissage en commun, peu importe leur niveau scolaire, mais ils acquièrent à leur propre rythme et façon les stratégies et les habiletés en lien avec le langage. Les élèves ont des antécédents qui leur sont distincts, et qui influent sur leurs apprentissages en matière de lecture tout comme sur dans les autres domaines. Pour que les élèves connaissent le succès et soient motivés, il importe de connaître leurs stades de développement en lecture. Il importe également de leur fournir des textes qui à la fois leur conviennent et leur posent un défi.

Le tableau suivant définit les principales caractéristiques des stades de développement de la lecture ; notons que certaines des caractéristiques mentionnées appartiennent à plus d'une de ces grandes catégories, et qu'il est peu probable qu'un élève détienne toutes les caractéristiques d'une catégorie.

Continuum de comportements liés aux connaissances et aux habiletés en lecture				
Lecteur au stade de la prélecture	**Lecteur en émergence**	**Lecteur débutant**	**Lecteur en transition**	**Lecteur à l'aise**
·s'amuse avec les rythmes et les rimes du langage ·aime écouter des contes, des poèmes et des rimes ·se plaît à jouer à lire ·s'attend à ce que le texte ait du sens ·aime qu'on lui relise des livres ·sait que le langage peut être retenu et consigné ·sait comment sont faits les contes et les livres ; comprend que le texte tout comme les illustrations sont la base du conte ·prédit le texte à l'aide des images ·raconte un conte connu suivant un ordre logique ·mémorise le texte ·est conscient de certaines conventions relatives à l'écrit ·commence à faire la différence entre la fiction et la non-fiction ·reconnaît et lit des signes, des symboles, des logos et des étiquettes ·reconnaît certains mots	·manipule des livres - commence au début du texte et va vers la fin ·tourne les pages dans le bon sens ·contrôle le mouvement de gauche à droite et le geste de retour ·tient compte des détails dans les illustrations et les interprète ·utilise la langue parlée pour faire des substitutions dans le texte ·suit mot à mot ·porte une attention particulière à l'écrit (remarque quelques caractéristiques des lettres et des mots) ·repère les mots connus ·se souvient de quelques structures langagières des textes et les utilise ; parle comme un livre ·démontre un vocabulaire de lecture (mots fréquents - mots familiers) ·utilise des mots de sa langue maternelle pour faire des substitutions	·tourne les pages correctement et au bon moment ·passe du pointage du doigt à la lecture avec les yeux seulement ·est conscient de la ponctuation (reconnaît la fonction de quelques signes) ·fait la correspondance mot écrit / mot dit (suit mot à mot) ·utilise sa connaissance des relations entre les lettres et les sons, des mots et des parties de mots ·utilise les illustrations pour prédire le sens ou pour repérer un mot ·se sert du titre, des illustrations et des légendes pour prédire ·se sert de ses connaissances antérieures ·s'auto-corrige ·prédit ce qui arrivera et lit pour confirmer ·relit afin de vérifier, de confirmer et de chercher ·associe un texte à un autre ·lit pour le sens ·relève les points importants d'un texte	·lit de nouveaux mots en les analysant et en vérifiant s'ils s'insèrent dans le contexte ·s'auto-corrige ·relit pour confirmer ses prédictions ·utilise des sources d'informations (sens, structure, visuel) de façon intégrée pour comprendre ·se sert de ses connaissances antérieures ·est conscient de la ponctuation et l'utilise pour lire par groupements ou par segments logiques (lecture avec aisance) ·fait les rapprochements ·lit de manière expressive en respectant les conventions ·prononce correctement les mots ·discute des idées d'un texte, démontrant ainsi sa compréhension ·lit efficacement une variété de textes ·crée des liens entre les textes	·utilise de multiples sources d'information de façon intégrée ·lit silencieusement la plupart du temps ·analyse efficacement des mots plus longs ·utilise une variété de stratégies d'analyse de mots sans perdre le sens ou la facilité d'élocution ·démontre par la discussion, par l'écriture ou par d'autres médias qu'il peut comprendre et interpréter les histoires selon différentes perspectives et sympathiser avec les personnages ·utilise la structure du texte (narration et logique) pour prédire une séquence d'événements probables ou pour analyser et critiquer le texte ·lit de façon aisée de plus longs passages de texte ·se souvient des personnages et de l'intrigue pendant plusieurs jours

Source : Adapté de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année : Document d'appui,* Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, *2013*

Conscience phonologique et développement des connaissances graphophonétiques

Lien entre la conscience phonologique et les connaissances graphophonétiques

La conscience phonologique est une compréhension de la structure phonique de la langue, et s'acquiert d'abord dans la langue parlée. Les élèves dotés d'une bonne conscience phonologique sont en mesure d'appliquer leur connaissance croissante de la correspondance entre les sons et les lettres à une compréhension sous-jacente des possibilités de segmentation et de fusion des composantes de la langue. Cette démarche comprend la compréhension des mots, des syllabes, des rimes, et enfin des sons individuels. Par exemple, déterminer si deux mots riment ou commencent par le même son ou taper des mains pour chaque son d'un mot requiert une conscience phonologique. Des recherches récentes laissent entendre qu'il y a différents niveaux de conscience phonologique. Ainsi, il est plus facile de repérer des rimes ou les syllabes dans les mots que d'entendre et de manipuler les phonèmes individuels (par ex., entendre que le mot ami contient trois phonèmes, soit */a/m/i/*)

Les preuves indiquant qu'il existe un lien étroit entre la conscience phonologique et le développement de la lecture ne cessent d'augmenter. Les recherches montrent que la capacité de segmenter et de fusionner les sons de la langue est une habileté essentielle pour que les élèves puissent se servir efficacement des entrées graphophonétiques en cours de lecture. De nombreux enfants possèdent déjà une certaine conscience phonologique quand ils commencent l'école. S'ils ont profité de nombreuses expériences liées à la langue parlée, ils sont souvent capables de deviner les mots qui riment ou qui commencent avec le même son. La conscience phonologique continue à se développer chez les enfants à mesure qu'ils apprennent à lire. Leurs tentatives d'orthographe provisoire concourent aussi au développement de la conscience phonologique à mesure qu'ils segmentent les mots qu'ils veulent orthographier.

Les enseignants peuvent aider les élèves à enrichir leur conscience phonologique de plusieurs façons :

- en donnant aux élèves de nombreuses occasions de jouer avec les mots de la langue parlée pour aider au développement de leur conscience phonologique ;
- en procurant quantité d'expériences avec les rimes dans des contextes comme la lecture partagée, la lecture à haute voix et les jeux de rimes afin que les élèves puissent acquérir la capacité de reconnaître et de créer des rimes ;
- en tapant dans les mains pour marquer chaque syllabe d'un mot (p. ex., *coller : // col ler*) et en guettant le *mot caché* (dire le mot syllabe par syllabe en demandant aux élèves de deviner le *mot caché*) ;
- en aidant les élèves à apprendre à segmenter les mots qui riment à la rime ou à la limite de l'attaque (ch-at). Il s'agit d'une stratégie importante dans la lecture et l'orthographe quand les enfants cherchent des composants de mots qui leur sont familiers plutôt que de segmenter et de fusionner chaque mot son par son ;
- en utilisant des activités de tri d'images pour aider les élèves à comparer et à opposer les caractéristiques des mots ;
- en utilisant la stratégie des boîtes Elkonin pour la rééducation à la lecture, soit utiliser des boîtes et des compteurs pour chaque phonème et demander aux enfants de pousser les compteurs dans les boîtes à mesure qu'ils prononcent chaque phonème.

bleu

ours

Développement des connaissances graphophonétiques

Les élèves font appel à leur conscience phonologique dans la langue orale quand ils apprennent à se servir de leur compréhension graduelle du fonctionnement des lettres et des sons. Ils comprennent comment les lettres et les sons s'agencent dans les écrits quand ils essaient de donner un sens à ce qu'ils sont en train de lire, et quand ils explorent les sons par l'intermédiaire de l'orthographe provisoire dans la démarche de l'écriture.

Pour appuyer le développement des entrées graphophonétiques, les élèves doivent apprendre l'alphabet et les sons des lettres en français. Les activités de conscience des sons qui sont axées sur la rime et l'allitération favorisent le développement de ces connaissances.

Les enseignants doivent comprendre que certains élèves auront de la difficulté à apprendre le système graphophonétique à cause de problèmes de conscience phonologique et des disparités de développement qu'on constate communément dans les classes d'immersion à l'élémentaire. Certains élèves peuvent avoir besoin de plus de temps et d'un enseignement plus explicite pour apprendre les lettres et les sons et savoir utiliser les entrées graphophonétiques en cours de lecture et d'écriture.

Comme pour toute stratégie, les enseignants doivent recourir à l'apprentissage imitatif pour montrer comment et quand se servir de ces connaissances dans la démarche de la lecture. Le message matinal et les entretiens individuels avec les élèves sont deux excellentes occasions de présenter des modèles.

Initiation à la correspondance entre les sons et les symboles en contexte
Pour aider les élèves à étoffer leurs connaissances graphophonétiques et apprendre à les utiliser de façon intégrée avec les autres entrées en lecture, l'enseignant peut initier les élèves à la correspondance entre les sons et les symboles en contexte. Voici une façon suggérée de procéder :

- lire aux élèves un poème, une comptine ou un livre comprenant plusieurs mots qui commencent par la lettre ou le son visé. Lors de la première lecture, l'enseignant doit s'attarder sur le sens et le plaisir avant de passer à l'exploration d'un son particulier dans une phrase ou une unité. Sans montrer l'écrit aux élèves, leur demander quel son ils entendent au début de certains mots ;
- demander aux élèves de prononcer le son en se concentrant sur la forme de leur bouche lorsqu'ils produisent le son ;
- demander aux élèves de trouver par remue-méninges des mots qu'ils connaissent en français et qui commencent par ce son ou le contiennent. Commencer par dresser une liste que les élèves peuvent enrichir à mesure qu'ils trouvent des mots. Aider les élèves à faire le rapprochement entre le son et la lettre qui le produit en leur disant que le son /b/ est produit par la lettre « b ». Montrer aux élèves comment faire la lettre et leur demander de la dessiner de diverses façons, notamment en l'air, sur la paume de leur main avec un doigt, sur le tableau avec une craie ;
- revenir au contexte du livre et le relire en attirant cette fois l'attention des élèves sur le son dans le texte ;

- aider les élèves à se servir de cette connaissance phonétique ainsi que des autres indices dans la lecture d'autres grands livres, poèmes et comptines au cours d'une lecture partagée, d'une lecture guidée et d'entretiens de lecture.

Dans le cadre d'activités d'écriture partagée, d'entretiens d'écriture et de minileçons, les enseignants peuvent montrer aux élèves comment se servir de ces connaissances en essayant d'orthographier un mot.

Approfondissement des connaissances graphophonétiques

Voici d'autres façons d'approfondir les connaissances graphophonétiques des élèves :

- les aider à mieux comprendre la correspondance entre les lettres et les sons en leur donnant des occasions
  - d'entendre la langue, puis de la voir écrite ;
  - de voir leurs propres mots et phrases par écrit ;
  - d'entendre la langue tout en suivant l'écrit ;
- de bâtir un vocabulaire synthétique des signes, des lettres, des étiquettes et des autres écrits en français présents dans le milieu ambiant ;
- attirer leur attention sur les relations phonétiques dans le contexte de la lecture et en leur montrant des modèles d'écriture ;
- se servir d'expériences de lecture partagée, notamment avec les grands livres, les poèmes, les chansons et les récitations, les graphiques, les messages matinaux, en pointant les mots pour renforcer la directionnalité et en mettant l'accent sur certaines correspondances entre lettres et sons ;
- lire des abécédaires aux élèves en leur donnant des occasions de lire et d'écrire des abécédaires qu'ils ont eux-mêmes réalisés ;
- donner de nombreuses occasions d'écrire, en encourageant les élèves à se servir d'une orthographe provisoire jusqu'à ce qu'ils se familiarisent avec l'orthographe conventionnelle (cette exploration du son par l'orthographe provisoire fait partie intégrante du développement des connaissances graphophonétiques de l'enfant) ;
- encourager les élèves à s'établir des listes de mots personnelles (familles de mots et mots homophones) ;
- mettre à la disposition des élèves une gamme de dictionnaires français ;
- se servir d'activités de closure à l'oral et à l'écrit en mettant l'accent sur les entrées graphiques de pair avec les entrées sémantiques et syntaxiques pour faire des prédictions et les confirmer ;
- écrire sur des bandes de papier des phrases tirées de livres ou de poèmes familiers et découper les phrases en syntagmes ou en mots (l'activité consistant à décoder les mots pour donner un sens aux phrases met l'accent sur l'écrit) ;
- se servir d'activités de tri d'images et de mots pour aider les élèves à comparer et à opposer les caractéristiques des mots ;
- aider les élèves à acquérir les stratégies de directionnalité et de correspondance biunivoque; se servir d'un pointeur durant les périodes de lecture partagée et encourager les élèves à lire en se servant de leur doigt pour s'aider à acquérir ces stratégies.

Graphie des sons

SON	DÉBUT	INTÉRIEUR	FIN
a â à as at	avoir, ami(e) âge, âne	cave, lapin, garage bâton, château	papa, opéra voilà, déjà, là, à bas chat
è ès ê es		crème, rivière, mère bête, fête, rêve, être	succès ces, des, les, mes
é ée er ez	école, écrire, équipe	télévision, légume	thé, côté, bébé, beauté année, poupée, fée, journée, musée premier, janvier, bouger, assez, nez, chez
i î y	idée, image, inviter île Yves	bijou, liste, triste dîner cycle, bicyclette	fini, parmi, joli rugby
o ^ [ɔ] ou [o] au eau ô	océan, odeur, olive automne, autour, autre	rose gauche, jaune, chaude beauté drôle, côté, fantôme	vélo, piano tuyau bateau, cadeau, nouveau
an	antenne, antique, ange	banque, vacances, janvier, chanson	océan, ruban
en	ennui, endormir, enfant, enfin, entre	attention, centre	
in ien im ain	injuste, inviter imperméable	cinq, dinde simple, timbre	juin, jardin chien, bien, ancien bain pain, main,
oi ois oit	oiseau	soirée, poignée boisson	loi, moi, quoi, joie, foie bois endroit, étroit
p pe pp ppe	page, pain, pile, poule	lapin, jupon, propre appui, apporter	cap pompe, soupe, type frappe, enveloppe

SON	DÉBUT	INTÉRIEUR	FIN
t tt tte th	table, talon, tapis théâtre, thé, thon	atelier, partager attacher, lettre, quitter mathématique, cathédrale	ouest, est, mat chatte, carotte, assiette zénith
c q qu que k	cadeau, cube, cône quand, question, qui, quel,quelle kangourou, kilo	écorce, acrobate moka	avec, choc, lac coq, cinq bibliothèque, disque kayak
ou oue ow	ou, où, oublier	coucher, bougie couette, couenne clown	flou, chou, cou, clou boue, roue, soue chow-chow
u ue	unité, utiliser, unir	usure, tulipe, turbo	tu, vu vue
f ff fe ph	fantôme, fille, fin	africain chiffre, coiffer, effort téléphone, saxophone	soif, neuf, chef, œuf girafe, carafe catastrophe, orthographe
g gue gg	glace, goût, grave, groupe	figure baguette jogging	 longue, langue, vague
s se c ce ç ss sse	salut, sirip, salade cette, ceci, cycle ça	chanson, obstacle merci, social, concert déçu, leçon, reçu boisson, tissu, poisson	sens, autobus, cactus bourse, course, réponse pouce, douce brosse, adresse, fausse
x s z zz	xylophone zéro, zoo, zèbre, zone	soixante musée, poison, saison	dis, six gaz jazz
j g ge	jouet, jambon, jeu, juste géant, gentil	adjectif, bijou, objet origine, oxygène	 bagage, mariage, neige
r re rre rd rs rt	rue, radio, roue retraite, reflet	carotte, souris	hiver, plaisir, castor, mur, cher heure, pauvre, tigre bizarre, serre canard, accord, bord concours, alors, vers vert, art, concert, départ

SON	DÉBUT	INTÉRIEUR	FIN
e (muet)			boue, roue
h (muet)	habit, heur, hiver, hôtel	bibliothèque, bonheur	
h (aspiré)	héros, haute		
Consonnes muette			
s (muet)			bras, repas, fois, sous
t (muet)			tout, partout, bout
x (muet)			choux, cheveux
c (muet)			banc
p (muet)			loup
g (muet)			rang, sang
SON	**DÉBUT**	**DÉBUT**	
Écrire le début des mots			
ir ou irr	ir iris	irr irriter, irréalisable	
ad ou add	ad adieu, adorable, adulte	add (exception) addition	
aff ou af	aff affaire, affiche, affection	af afin, Afrique	
ag ou agg	ag agrafe, agrandir, agriculture	agg aggraver	
am ou amm	am ami, amour, amuser	amm ammoniac	
il ou ill	il il, île	ill illuminer, illusion, illustrer	
SON	**FIN**	**FIN**	
Écrire la fin des mots			
ail ou aille	ail travail	aille paille	
ciel ou tiel	ciel logiciel	tiel essentiel	
cien, tien ou sien	cien électricien, magicien pharmacien	tien égyptien, haïtien	

SON	FIN	FIN	
cière ou ssière	cière policière	ssière pâtissière, poussière, caissière	
é ou ée	é thé, dé	ée bouchée, poignée, rangée	
eil ou eille	eil (masculin) soleil	eille (féminin) abeille	
euil ou euille	euil (masculin) fauteuil	euille (féminin) feuille	
eur, eure, eurs ou oeur	eur malheur, peur eure (exception) heure	eurs (invariable) plusieurs	oeur cœur, sœur
ie ou i	ie bougie, pluie, pharmacie	i (exception) prix, tapis, nid	
oir ou oire	oir (masculin) espoir, comptoir	oire (féminin) histoire, mémoire exception territoire	
té ou tée	té qualité, longévité, spécialité	tée dictée, portée	
tié ou tier	rié (féminin) moitié, amitié	tier (masculin) collier, sentier, voilier	
tion ou s(s)ion	tion action, section education, exception	s(s)ion passion	
ur ou ure	ur mur	ure future, mercure, piqûre sculpture, nourriture	

Stratégies de lecture

A. Stratégies de reconnaissance des mots

La lecture est une démarche active qui implique l'utilisation de stratégies de base favorisant l'échantillonnage, la prédiction et la confirmation ou l'autocorrection. Les lecteurs utilisent les entrées en lecture (sémantiques, syntaxiques, graphophonétiques et pragmatiques) de façon intégrée pour appliquer ces stratégies.

Entrées en lecture :		**Stratégies :**
pragmatique syntaxique sémantique graphophonétique	utilisées pour :	échantillonner prédire confirmer ou s'autocorriger

Échantillonnage

L'échantillonnage permet de ne s'attarder qu'aux détails nécessaires après avoir prédit les éléments à venir en fonction des connaissances et des entrées sémantiques et syntaxiques. Les lecteurs confirment ou s'autocorrigent ensuite, et font de nouvelles prédictions. Pour que les élèves puissent faire un échantillonnage efficace de l'écrit, ils doivent apprendre à utiliser le vocabulaire de mots perçus de façon globale et les détails importants des textes écrits.

Vocabulaire de mots perçus de façon globale Avoir un vocabulaire de mots perçus de façon globale permet au lecteur de se servir des indices contextuels, ce qui augmente la fluidité et la facilité de la lecture. Ce type de vocabulaire s'acquiert graduellement en contexte dans le cadre d'activités variées :

- activités de lecture extensive au cours desquelles les élèves voient les mêmes mots et syntagmes dans de nombreux contextes différents (livres, signes, étiquettes) ;
- activités d'écriture au cours desquelles les élèves se servent de façon répétée de mots et syntagmes courants ;
- activités de lecture et d'écriture partagées au cours desquels l'enseignant peut attirer l'attention des élèves sur les mots perçus de façon globale ;
- activités de relecture de textes familiers pour améliorer la fluidité.

Pour les élèves qui ont besoin de s'exercer davantage avec les mots perçus de façon globale, la méthode suggérée par Don Holdaway, qui consiste à créer des cartes sur lesquelles le mot est écrit d'un côté et une phrase contenant le mot de l'autre, fonctionne bien. Il peut s'agir d'une phrase composée par les élèves eux-mêmes ou d'une phrase tirée d'un livre connu. Ces cartes peuvent être utilisées dans des jeux à un centre d'écrite ou à la maison. Il est possible de dresser des listes de mots perçus de façon globale en se servant de mots courants que les élèves essaient d'écrire et de livres qu'ils sont en train de lire.

Détails des écrits À l'étape de l'échantillonnage, les lecteurs font également appel à leurs connaissances des lettres, de la correspondance entre les lettres et les sons, de parties de mots et des conventions associées à l'écrit. Les élèves acquièrent cette connaissance avec le temps dans le cadre de diverses expériences. Par la pratique de la lecture, les démonstrations et les commentaires, les élèves apprennent à se servir des détails des écrits comme d'un indice de lecture.

Prédictions

Les lecteurs font des prédictions d'après les échantillonnages qu'ils ont effectués dans le texte en se servant des entrées en lecture de façon intégrée. Pour ce faire, ils se basent sur :

- ce qui aurait du sens (*Qu'est-ce qui aurait du sens ? Que se passe-t-il dans l'histoire ? Dans l'image, que vois-tu ?*) – entrée sémantique
- ce qui sonnerait bien (*Qu'est-ce qui sonne bien ?)* – entrée syntaxique
- ce que suggère le mot (*Je regarde la première lettre. Est-ce que je connais un autre mot qui ressemble à ce mot ?*) – entrée graphophonétique
  Exemple : *Le poisson est dans le bocal. Il n_____ dans l'eau.*

En prédisant le mot *nage*, les lecteurs se servent de leurs connaissances des poissons et de la natation et du sens contenu dans le contexte (entrées sémantiques), de leurs connaissances du fonctionnement de la langue, c'est-à-dire qu'il faut un verbe compte tenu de ce qui vient avant et après, du fait que le verbe sera au présent de l'indicatif, compte tenu de ce qui vient avant (entrées syntaxiques) et de l'information sur les mots, c'est-à-dire que le mot commence par un « n » (entrée graphophonétique).

Confirmation ou autocorrection

Les bons lecteurs portent une attention constante à leurs prédictions pour y chercher une confirmation. Ils se posent les questions suivantes :

- *Est-ce que le mot lu est logique et sensé ?* (entrées sémantique et pragmatique)
- *Est-ce que le mot lu sonne bien ou juste ?* (entrée syntaxique)
- *Est-ce que le mot lu correspond aux lettres écrites ?* (entrée graphophonétique)

Lorsque les lecteurs ne sont pas sûrs de leurs prédictions, ils doivent pouvoir compter sur différentes stratégies d'autocorrection, entre autres :

- Continuer à lire et revenir en arrière pour faire une autre prédiction pertinente;
- Revenir au début de la phrase et essayer une nouvelle prédiction en pensant à ce qui serait pertinent;
- Effectuer d'autres échantillonnages de l'information sur l'écrit :
  - regarder un plus grand nombre de lettres ;
  - décomposer les mots ;
  - penser à un mot qui commence de la même façon ou qui a une apparence semblable ;
  - chercher des petits mots dans le grand mot.

Les élèves apprennent progressivement ces stratégies d'échantillonnage, de prédiction et de confirmation ou d'autocorrection quand ils sont encouragés dans le contexte de lectures partagées, de lectures guidées, de minileçons et d'entretiens de lecture. Par exemple, au cours d'une lecture partagée, l'enseignant peut cacher une partie de l'écrit pour créer une activité de closure qui amène les élèves à se servir des différentes entrées en lecture pour échantillonner, prédire et confirmer ou s'autocorriger.

Avec les débutants au stade d'initiation à la lecture, l'accent doit être mis au départ sur la prédiction, la confirmation et l'autocorrection en fonction de ce qui a du sens (sémantique et syntaxique). À mesure que les élèves acquièrent une connaissance des entrées graphophonétiques, ils doivent apprendre comment utiliser ces connaissances de pair avec les autres entrées en lecture pour faire des prédictions, obtenir des confirmations ou s'autocorriger.

L'enseignant peut se servir des commentaires suivants pour aider les élèves à faire une utilisation intégrée des entrées en lecture :

- *Cela a du sens, mais est-ce que le mot lu correspond aux lettres écrites ?*
- *Cela sonne bien, mais est-ce que cela a du sens ?*
- *Est-ce que le mot lu correspond aux lettres ?*
- *Quel mot commence par cette lettre et irait bien dans la phrase ?*
- *Que peux-tu voir dans l'image qui commence par cette lettre ?*

L'enseignant décide d'utiliser l'un ou l'autre des commentaires en fonction de chaque élève et de la connaissance de ses besoins particuliers quant à l'acquisition des stratégies de lecture. Ainsi, un élève qui recourt à la stratégie sonore (écouter les sons) a besoin de commentaires portant sur les entrées sémantiques et syntaxiques. Un élève qui se sert surtout d'indices contextuels pourrait avoir besoin de porter attention aux mots et à ses connaissances graphophonétiques. Le commentaire pertinent dépend du succès obtenu par l'élève dans l'utilisation de ses stratégies. À mesure que les élèves acquièrent de l'expérience dans l'utilisation d'une gamme de stratégies de lecture, l'enseignant peut avoir recours à des commentaires qui les aident à reconnaître la stratégie utilisée et son efficacité tout en suggérant une autre stratégie. Voici quelques exemples de commentaires pertinents :

- *Comment as-tu trouvé le mot ?*
- *Quand tu t'es arrêté(e), que pensais-tu ?*
- *Qu'est-ce que tu as remarqué ?*

B. Stratégies de compréhension

La lecture et le visionnement sont des démarches qui permettent de construire le sens. Les lecteurs et observateurs saisissent le sens en interagissant avec le texte. Les acquis et l'expérience qu'ils apportent au texte ont une influence déterminante sur leur compréhension. En immersion française, le vocabulaire auquel les élèves ont été exposés peut constituer un facteur important dans la lecture d'un texte. Les bons lecteurs sont des lecteurs actifs, qui emploient une foule de stratégies avant, pendant et après la lecture.

Stratégies de lecture

Parmi les stratégies de lecture, on trouve certaines qui servent à garder le fil de la lecture et d'autres qui servent à construire le sens. Quoiqu'il existe différentes manières de classer et d'organiser des stratégies de lecture parmi les stratégies privilégiées dans ce document on trouve les suivants :

Avant la lecture

- l'emploi de ses connaissances et expériences antérieures pour s'engager avec le texte avant de lire ;
- l'identification de son intention de lecture ou de visionnement ;
- le survol les éléments du texte (p.ex., la couverture, les illustrations, les titres et les sous-titres) afin d'anticiper le sens du texte ;
- la prédiction sur le contenu du texte.

Pendant la lecture

- la reconnaissance de mots lus fréquemment ;
- l'emploi des entrées en lecture (les entrées pragmatique, sémantique, syntaxique et graphophonique) et des indices du contexte ;
- la prédiction et la confirmation : confirmer ou modifier les prédictions de départ et continuer à faire des prédictions sur ce qui arrivera, à partir de divers indices ;
- le décodage et la reconnaissance de mots ;
- le questionnement : se poser des questions en cours de lecture ;
- la visualisation : visualiser le texte ou s'en faire une image mentale ;
- l'inférence : faire des inférences en lisant « entre des lignes » ;
- la vérification de compréhension : en lisant, se demander si on saisit le sens ;
- l'autocorrection : se dépanner quand on ne comprend pas (p.ex., relire, ralentir, lire plus loin, utiliser des éléments de texte et des indices dans le contexte, relire à haute voix, sauter un passage, demander de l'aide) :
- l'activation des connaissances antérieures et la création de liens entre l'information lue et ses connaissances ;
- la création de liens ou de rapprochements personnels avec le texte, en établissant des liens texte-lecteur, texte-texte, texte-monde ;
- l'emploi de connaissances sur des caractéristiques de base de diverses formes et de structures de textes ;
- le repérage des points importants : identifier le sujet du texte et les points clés (idées principales et secondaires).

Après la lecture

- le résumé ou le rappel du texte ;
- l'organisation de l'information dans une représentation graphique ou un schéma conceptuel ;
- la réaction au texte (réponse personnel ou jugement des informations contenues dans le texte) ;
- l'évaluation de sa compréhension.

Aider les élèves à développer des stratégies

Les stratégies de compréhension doivent être apprises dans des contextes de lecture et de visionnement authentiques et dans le cadre d'activités permettant d'élargir les idées et les concepts à tout le programme. Les enseignants doivent offrir un enseignement dans lequel ces stratégies sont expliquées et démontrées concrètement. Ils doivent réserver du temps dans l'horaire quotidien pour la lecture et le visionnement afin que les élèves puissent mettre en pratique ces stratégies dans des travaux guidés ou indépendants. Ils doivent également donner aux élèves des occasions de réagir aux textes de diverses façons, notamment par l'écriture, la discussion, l'art dramatique et les arts plastiques.

Les stratégies de compréhension sont apprises dans le cadre de toute une gamme d'activités du programme, entre autres, la lecture et l'écriture indépendantes, la lecture et l'écriture partagées, les journaux de réponse, les réactions au moyen des arts plastiques, de l'art dramatique, de minileçons, d'entretiens de lecture, de cercles de lecture, de la schématisation d'histoires et de l'établissement de réseaux.

Stratégies pour les trois temps de la démarche pédagogique

Avant la lecture

Stratégies de prélecture et de prévisionnement : L'emploi de stratégies de prélecture et de prévisionnement est une composante essentielle de la démarche de la lecture et du visionnement. Deux éléments sont au cœur de cet aspect de la démarche de la lecture: la mobilisation des connaissances antérieures, ce qui incite le lecteur à s'investir activement dans le texte, et l'établissement d'un objectif à sa lecture. Voici quelques activités qui mettent à profit ces stratégies :

Survoler le texte pour se donner un sens général de sa structure (en regardant le texte écrit et les éléments visuels et organisationnels tels les images, les titres et sous-titres, les mots en caractères gras, etc.)

Examiner les éléments visuels et organisationnels du texte (images, titres, intertitres, encadrés, éléments graphiques, mots en italiques, en caractères gras ou en couleurs, etc.)

Utiliser les caractéristiques du texte pour prédire où pourrait se trouver un renseignement

Se donner une intention de lecture / identifier le but de la tâche

Prédire le sens et/ou le contenu probable d'un texte écrit (d'après un survol des éléments visuels du texte, d'après le titre et les intertitres ou la page couverture, etc.)

Activer ses connaissances antérieures (sur le sujet, sur l'auteur, sur le type de texte, sa structure et ses éléments, etc.), p.ex., en faisant un remue-méninges

Identifier la structure du texte et son mode d'organisation

Déclencher un vocabulaire français pertinent sur le sujet, en repérant les mots clés ou les termes nouveaux

Enrichir son vocabulaire en survolant le texte à la recherche de mots clés et de termes techniques ; trouver le sens de ces mots en consultant un glossaire ou un dictionnaire

Se poser des questions (sur la tâche, le texte, l'intention de communication, le sujet, etc.)

Poser des questions au sujet du contenu, en transformant les titres, les intertitres et les légendes en questions

Prédire (reconnaître) la structure et le mode d'organisation d'un texte à partir d'indices tels que le sujet, le contexte, etc.

Identifier l'intention du texte, les destinataires visés, le type de texte

Établir des liens entre le texte et d'autres textes, le texte et soi-même, le texte et le monde (p.ex. après un survol de la couverture d'un livre ou de la table des matières)

Prévoir une manière de prendre des notes / noter les points les plus importants ou les informations recherchées ; choisir un outil approprié au mode d'organisation du texte afin d'organiser de l'information et des idées présentées (tableau, schéma, organisateur graphique)

Choisir une manière de lire en fonction du contexte et de l'intention (p.ex. survoler, écrémer, faire une lecture rapide, faire une lecture sélective d'un texte écrit)

Outils suggérés :

- un guide d'anticipation
- un tableau de prédiction (ou de prédictions – confirmations)
- un cadre de texte ou un schéma de structure
- une constellation (pour des mots et idées clés)
- une ligne du temps (pour des textes chronologiques)
- un tableau séquentiel ou chronologique
- un tableau / une constellation du sujet et des aspects
- un tableau SVA
- un tableau en T ou en H
- une grille de présentation
- une grille d'analyse
- un diagramme de Venn
- une carte d'information ou un organigramme

Pendant la lecture

Stratégies en cours de lecture et de visionnement : Les stratégies en cours de lecture et de visionnement sont employées pour aider les lecteurs à dégager le sens du texte et à porter attention à leur compréhension de ce qu'ils lisent ou visionnent. Voici une liste d'activités à partir de ces stratégies :

Confirmer ou modifier les prédictions de départ et continuer à faire des prédictions sur ce qui arrivera d'après les titres, sous-titres, illustrations, éléments graphiques etc.

Poser (se poser) des questions (p.ex. qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi, lequel, comment ça se fait que …)

Utiliser ses connaissances des éléments et des caractéristiques des différents types de textes et leurs structures pour aider sa compréhension

Examiner les éléments visuels / graphiques et faire des liens entre ces éléments et les informations présentées dans les écrits
Utiliser la visualisation pour soutenir sa compréhension du texte et pour s'en faire une image mentale

Résumer les idées clés dans ses propres mots (après chaque paragraphe, section, chapitre)

Identifier les idées principales et les idées secondaires (d'un paragraphe, d'une section, etc.) à l'aide d'une carte conceptuelle

Faire des liens (entre le texte et lui-même et ses connaissances et expériences préalables ; entre le texte et d'autres textes ; entre le texte et le monde)

Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens appropriés pour corriger la situation (par exemple, relire, lire plus lentement, poser une question, chercher le sens d'un mot)

Utiliser un outil approprié (le dessin, la schématisation, une représentation graphique) pour prendre des notes, pour organiser des informations et des idées, et pour clarifier le message

Utiliser des indices dans le contexte et dans les éléments visuels et organisationnels du texte pour trouver le sens d'un mot inconnu (définition, exemple, description, illustration, éclaircissement, comparaison, explication, typographie, etc.)

Utiliser ses connaissances des familles de mots et des préfixes et des suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau

Faire appel aux habilités langagières acquises dans une autre langue

Utiliser diverses ressources pour appuyer sa compréhension (p.ex. consulter un dictionnaire)

Revenir en arrière et relire le texte (ou un passage) quand on ne saisit pas le sens ou pour confirmer, éclaircir ou résumer

Faire des inférences (lire entre les lignes) en servant du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture

Ajuster sa manière de lire selon le besoin (p.ex. lire rapidement pour situer des renseignements pertinents, puis ralentir et lire plus lentement le passage en question ; relire au besoin))

Outils suggérés :

- une carte conceptuelle / un tableau conceptuel
- un tableau du sujet et des aspects
- un organigramme ou un réseau
- un schéma de récit
- une toile d'idées / une constellation
- une matrice (idées principales et secondaires)
- un diagramme de Venn
- un cadre de texte
- un tableau séquentiel ou chronologique
- une ligne de temps
- une grille de présentation
- un tableau en T ou en H
- un tableau comparaison – contraste

Après la lecture

Stratégies de post-lecture et de post-visionnement : Les stratégies de post-lecture et de post-visionnement sont utilisées après la lecture pour confirmer, préciser et intégrer ce qui a été lu. Voici quelques activités qui favorisent l'emploi de ces stratégies :

Réfléchir au sens du texte et des idées présentées
- réfléchir à ses propres prédictions et à quel point elles correspondent à ce qu'on avait prévu
- réfléchir à ce qu'on a appris du texte et l'expliquer ou le schématiser

Reconstruire le sens du texte (les idées principales et les aspects ou idées secondaires et les liens entre les idées présentées) à l'aide d'une représentation graphique ou d'un schéma (un tableau chronologique, un plan conceptuel, un organigramme)

Résumer les idées clés (oralement, par écrit, en dessins) ; redire le texte dans ses propres mots

Utiliser la structure et les caractéristiques du texte pour repérer des données et pour en dégager les idées principales et les idées secondaires et pour exécuter une tache (telle qu'un résumé du contenu)

Établir des liens entre le texte et ses connaissances ou ses expériences antérieures

Préciser sa compréhension du texte de diverses manières, p.ex., dessiner sa compréhension du texte ou en faire la dramatisation

Interpréter l'information véhiculée par les éléments graphiques dans le texte

Poser des questions par rapport aux liens faits pendant la lecture, aux informations présentées dans le texte, à ses réactions au texte ainsi que des questions auxquelles les réponses n'ont pas été données dans le texte

Clarifier ce qui n'a pas été compris pendant la lecture ; relire le texte en tout ou en partie et parler du texte à d'autres

Distinguer les informations pertinentes (à son intention de lecture) des informations non essentielles

Réagir au texte (analyser, faire des inférences, tirer des conclusions, porter des jugements, etc.) ; penser à ce qu'on a vraiment aimé dans le texte ou en parler et rédiger un texte de réflexion sur le texte

Créer un nouveau produit, p.ex., une suite à l'histoire, une nouvelle couverture pour le livre, un diorama, un collage

Outils suggérés :
- un tableau sommaire (le sujet et ses aspects)
- une toile d'idées / une constellation
- un tableau conceptuel / une carte conceptuelle
- un diagramme de Venn ou un tableau comparaison-contraste
- un cadre ou schéma de texte

- un tableau séquentiel ou chronologique ; une ligne de temps
- un graphique du récit (pour un texte narratif) où est illustré ou décrit le déroulement des événements : situation initiale, événement déclencheur, péripéties, point culminant, dénouement, situation finale
- un tableau en T ou en H
- un diagramme en E / une fourchette des idées
- un diagramme en arête de poisson
- un tableau cause-et-effet

L'enseignement explicite de stratégies

Étapes dans l'enseignement explicite de stratégies et la minileçon stratégique	
La présentation (le ***quoi*** et le ***pourquoi***)	Identifier le point de l'enseignement, nommer et expliquer la stratégie, discuter de son importance et de son utilité dans certaines situations.
La modélisation (le ***comment*** et le ***quand***)	Modéliser l'emploi de la stratégie en exprimant ses réflexions à haute voix (« penser tout haut ») tout en appliquant cette stratégie dans une situation de communication.
La pratique guidée	***La pratique guidée partagée*** : L'enseignant accompagne l'élève dans une pratique guidée de la stratégie. L'élève est encouragé à reprendre le processus tout en exprimant ses réflexions à haute voix. ***La pratique guidée coopérative*** : Les élèves pratiquent l'application de la stratégie en situations interactives. L'enseignant observe, encourage, clarifie et enseigne lorsque nécessaire.
La pratique autonome	Les élèves pratiquent la stratégie de façon autonome. L'enseignant circule et aide les élèves au besoin.
La réflexion (un retour sur la stratégie - le ***quoi*** ; son utilité - le ***pourquoi*** ; les moyens d'intégration - le ***comment*** ; et d'autres applications ou situations - le ***quand)***	L'enseignant anime une discussion qui permet aux élèves de réfléchir à l'efficacité de la stratégie. En posant des questions appropriées, l'enseignant facilite le transfert des habilités et des stratégies.

Source : Adapté de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française, quatrième à sixième année* (Ministère de l'Éducation, 2004)

Questionnement pendant les trois temps de la démarche pédagogique

Le questionnement est une technique efficace pour le lecteur pendant tous les stades de la lecture : avant, pendant et après. Par le biais de questions, il est amené à réfléchir à sa lecture et à ses interprétations du texte. Cette stratégie comporte la formulation de questions, la réflexion, la prédiction, l'investigation et finalement la réponse aux questions. À mesure que les élèves utilisent cette stratégie, leurs questions deviennent de plus en plus complexes. Les questions peuvent cibler le contenu du texte, l'intention de l'auteur et ses processus, ou la structure du texte. Utiliser la matrice de questions pour encourager des questions à plusieurs niveaux.

Avant la lecture …

Avant la lecture, encourager les élèves à préparer leur lecture en se posant des questions. Pour ce, ils peuvent utiliser leurs connaissances des types de textes et des structures de textes, leurs connaissances et expériences antérieures, et les indices fournis par le texte lui-même. À mesure qu'ils lisent, ils peuvent répondre à leurs questions. Alternativement, suivant la lecture, ils peuvent travailler avec un partenaire pour essayer de répondre aux questions.

Les caractéristiques du texte
- la longueur du texte : Est-il organisé en paragraphes, en sections et/ou en chapitres ?
- les illustrations : Est-ce un album illustré ? Un texte informatif ?
- les informations sur la couverture (le titre, le nom de l'auteur et de l'illustrateur, les illustrations) et la quatrième de couverture (un résumé)
- les données de publication : Quelle est la date ? Est-ce que l'information est courante ?
- les outils organisationnels : le glossaire, le lexique, l'index, les titres, les sous-titres
- les illustrations : les dessins, les diagrammes, les photos
- les appuis graphiques : les tableaux, les encadrés, les légendes, les cartes
- les caractéristiques de l'imprimé : la police, la grandeur, l'espacement entre les mots et les lignes, les puces, l'italique, le caractère gras, la couleur

- Quel est le titre ? Qu'est-ce que le titre nous dit ou suggère ? Y a-t-il des sous-titres dans le texte ? Comment le livre est-il organisé : en paragraphes, en sections, ou en chapitres ? De quoi s'agit-il dans ce texte ? Comment le sais-t-on ?
- Quelles informations sont fournies sur la couverture ? (le titre, une illustration, le nom de l'auteur, de l'illustrateur, de la collection)
- Quelles informations sont fournies sur la quatrième de couverture ? (Y a-t-il des informations publicitaires telles un résumé ou un sommaire) Y a-t-il une courte biographie de l'auteur ? Y a-t-il une mention des prix gagnés et/ou les informations techniques telles le numéro ISBN ou le code à barres ?)
- Ce livre est-il récent ? Les informations, sont-elles à jour ? Qu'est-ce que les données de publication indiquent ? (la date, le lieu, la maison d'édition)
- Selon les caractéristiques, est-ce que ce texte est un texte informatif ? Un roman? Un texte narratif ? Quelles sortes de renseignements croyez-vous que ce texte contient ?
- Quels supports graphiques et visuels sont utilisés dans le texte ? Y a-t-il des photos, des tableaux, des encadrés, des diagrammes ? Comment les supports visuels peuvent-ils appuyer la compréhension du texte ? Quelles sortes d'informations nous donnent-ils ? Comment les caractéristiques de l'imprimé influencent-ils ce que tu lis ?

Pendant la lecture …

Pendant la lecture, noter les questions qui viennent à l'esprit. Noter les dans un tableau ou sur des papiers autocollants. Encourager les élèves de poser des questions du genre « je me demande » : *qui, quoi, quand, où, pourquoi, comment, lequel, combien.* Ensuite ils devraient faire des prédictions et vérifier leurs prédictions en lisant. Lorsqu'une réponse est trouvée, ils devraient la noter.

Pendant la lecture, les élèves doivent développer l'habitude de se poser des questions de compréhension comme les suivantes :
- Est-ce que j'ai compris ce que je viens de lire ?
- Y a-t-il quelque chose que je n'ai pas compris ?
- Quelle est l'idée principale de cette section (ce paragraphe, ce chapitre) ?
- Qui est l'auteur ?
- Est-ce un expert dans ce domaine ?
- Quel est le point de vue de l'auteur ?
- Suis-je d'accord avec le point de vue exprimé ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
- Cette information est-elle à jour ?
- Est-ce que je trouverais les mêmes informations dans d'autres textes ?

Pendant et après la lecture d'un roman, encourager les élèves à aller au-delà des questions de rappel et de poser des questions ouvertes plus complexes :
- Que ferais-je dans une situation pareille ?
- Pourquoi ce personnage a-t-il agi comme ça ?
- Que ressent ce personnage ? Quel est l'effet de ses sentiments sur ses actions ?
- Quel est l'effet du lieu sur les sentiments ou les actions de ce personnage ?
- Comment l'histoire serait-elle différente si le lieu ou le temps était changé ?
- Si j'étais l'auteur, quels changements est-ce que j'apporterai à la fin de l'histoire *?*

Apres la lecture…

Après la lecture, inviter les élèves à poser des questions se rapportant aux liens entre le texte et eux-mêmes, entre le texte et leurs connaissances et expériences antérieures, et entre le texte et d'autres textes. Ces questions peuvent servir d'amorce aux discussions dans les petits groupes.

Après la lecture, encourager les élèves à se poser des questions par rapport à leur réaction au texte :
- Qu'est-ce que j'ai appris ?
- Est-ce que je suis d'accord avec l'auteur ?
- Est-ce que d'autres textes ont le même point de vue ?
- Est-ce que j'ai d'autres questions *?*

Comment lire ? Adapter sa lecture aux exigences de la situation

- **Le survol** : une lecture très rapide pour situer une information précise clairement mentionnée
- **La lecture rapide** : une lecture dans laquelle le lecteur parcourt le texte en vitesse, lisant quelques mots de plusieurs phrases, pour voir si un sujet précis est traité ou pour trouver une information explicite ou implicite
- **La lecture modérée** : une lecture à un rythme normal, pour se divertir, trouver une information précise ou prédire la suite
- **La lecture lente / en détail** : une lecture faite avec attention afin de retenir de l'information (mémoriser, étudier, faire un critique du contenu, effectuer une série d'étapes, résoudre un problème)
- **La lecture sélective** : une lecture modérée d'un passage ou d'une section de texte suite à un survol
- **La lecture de l'introduction et de la conclusion** : une lecture rapide pour obtenir une vue d'ensemble sur le sujet et sur les aspects traités

Sources : Giasson, 2003 ; Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2000 ; et autres

Inférences en lecture

Selon Boyer (1994) et Giasson (2003), il y a plusieurs principales catégories d'inférence. Pour aider les élèves à apprendre à faire ces différentes sortes d'inférences, il s'agit de poser des questions demandant des inférences :

- **Lieu** : Dans quel lieu ou à quel endroit (contexte physique, pays, bâtiment) se passe l'action ?
- **Agent** : Qui a fait l'action décrite ?
- **Temps** : À quel moment (époque, temps de la journée, saison de l'année) se passe l'action ?
- **Action** : Quel événement se produit ? Que fait le personnage dont on parle ?
- **Instrument** : De quel objet se sert le personnage ? À quoi sert cet objet ? Que permet-il de faire ?
- **Objet / Catégorie :** De quel objet matériel est-il question? Dans quelle catégorie générale entrent les objets énumérés ? Quel mot peut les désigner tous ensemble ?
- **Cause et effet** : Quelle est la cause de l'action décrite ? Quelle conséquence aura l'action décrite ?
- **Problème et solution :** Comment va-t-on résoudre le problème décrit ? Quelle est la solution ?
- **Attitude ou sentiment :** Quelle attitude manifeste le personnage ? Quel sentiment semble éprouver le personnage ?

Bris de compréhension en lecture et solutions

Les idées ici pour remédier un bris de compréhension sont basées sur l'activité de Boyer (1994) intitulée *Déceler la source d'un bris de sa compréhension et rétablir sa compréhension* et sur son tableau *Bris et solutions.*

Difficulté au niveau de la compréhension d'un mot

Pour une difficulté au niveau de la compréhension d'un mot, proposer des solutions suivantes :

- repérer la partie connue du mot (p.ex. trouver un petit mot à l'intérieur du mot), émettre une hypothèse sur le sens du mot et relire la phrase pour voir si l'hypothèse est convenable
- interpréter les préfixes et les suffixes
- émettre une hypothèse selon le contexte et ensuite relire la phrase pour confirmer ou non son hypothèse
- continuer sa lecture pour voir si le mot est expliqué plus loin
- chercher le mot dans un dictionnaire

Difficulté au niveau de la phrase

Pour une difficulté au niveau de la phrase, proposer des solutions suivantes :

- relire lentement la phrase ; relire à voix haute
- utiliser la ponctuation pour établir des liens dans la phrase
- relire la phrase section par section et après chaque section reformuler le texte dans ses propres mots
- relire la ou les phrases précédentes et suivantes
- émettre une hypothèse selon le contexte et ensuite relire la phrase pour confirmer ou non son hypothèse
- se poser des questions sur la phrase et répondre à ses questions
- interpréter des pronoms et des connecteurs (marqueurs de relation)

Difficulté au niveau des idées ou au niveau du texte

Pour une difficulté au niveau des idées ou au niveau du texte, proposer des solutions suivantes :

- relire lentement les phrases ou les sections en question
- relire la ou les phrases précédentes et suivantes
- dégager le sujet de la phrase ou du paragraphe
- trouver l'idée principale
- reformuler les phrases ou sections du texte dans ses propres mots
- se questionner sur le sens de cette partie du texte et répondre à ses questions
- relire le début du texte pour voir si on a manqué une information importante
- émettre une hypothèse et continuer sa lecture

Classification des connecteurs

Les connecteurs (marqueurs de relation) sont des mots qui aident à établir des liens entre différents éléments d'une phrase ou entre les parties d'un texte. Ils permettent d'identifier plus clairement chacune des parties du texte. De plus, chaque connecteur a un sens précis et indique le rapport établi entre les idées. Savoir interpréter des connecteurs aide le lecteur à comprendre les liens dans une phrase ou entre les phrases et favorise sa compréhension d'un texte.

Type de connecteurs	Exemples
Addition	et, aussi, de plus, ainsi que, de même que, avec, également...
Disjonction	ou, ou bien, soit/soit, soit/ ou, tantôt...
Temps	avant, lorsque, quand, après, avant que, alors que, depuis, depuis que, au cours de, premièrement, deuxièmement, pendant que, maintenant, dès lors, toujours, ensuite, tantôt, durant, au moment, lors, dès que, finalement, puis, dorénavant...
Lieu	devant, derrière, au-dessus, au-dessous...
Cause	car, en effet, effectivement, parce que, puisque, vu que, étant donné, étant donné que, en raison de, à cause de, grâce à, comme...
Conséquence	alors, à tel point que, donc, de sorte que, de manière que, de manière à, aussi, conséquemment, par conséquent, en conséquence, c'est pourquoi, ainsi...
Comparaison	comme, tandis que, mais, aussi bien que, comparativement, ainsi que, de même que, plus que, moins que, autant que...
Opposition et contraste	au contraire, malgré, cependant, bien que, par contre, contrairement à, pourtant, mais, tandis que, toutefois, néanmoins, d'ailleurs, bien que, quoique, alors que, au moins, du moins, sinon, malgré, bien que, en dépit que, sauf, sauf que, excepté que, excepté, même si...
But	pour, afin que, afin de...
Condition	si, si/alors...

Source : Boyer, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Graficor, 1993

II. Genres et types de texte et éléments à traiter

Genres de textes fictifs	
Textes narratifs - littérature traditionnelle - conte/conte de fées - légende - mythe - roman - nouvelle	*Autres genres* - fable - poésie - pièce de théâtre - bande dessinée - album

Types de textes non fictifs	
I. Textes directifs - marche à suivre - recette - expérience scientifique - procédure mathématique - directives de jeux - directives de... - règles	*II. Textes incitatifs* - publicité - affiche
III. Textes informatifs *Rappels* - lettre - journal intime ou journal de bord - biographie - autobiographie - article de journal - les nouvelles - entrevue *Exposition* - panneau-réclame - critique littéraire - discours - débat - éditorial - demande d'emploi - critique de film - description immobilière	*III. Textes informatifs (suite)* *Exposé* - récit qui explique comment quelque chose fonctionne - texte qui explique la raison d'être de quelque chose - livre documentaire *Reportage* - météo - article - exposé - récit *Autre* - bande dessinée - questionnaire

Genres littéraires et leurs principales caractéristiques

Principales caractéristiques de textes fictifs	
Genre	**Description**
La littérature traditionnelle	Elle a ses origines dans la tradition orale. Plusieurs genres sont issus de la littérature traditionnelle.
Le conte	Un récit fictif, généralement assez bref, qui tente d'expliquer l'origine d'un phénomène. La légende se situe dans un lieu et à une époque déterminée.
Le conte de fées	- Commence par « Il était une fois » et se termine souvent par « ils vécurent heureux ». - Contient des éléments tels que de la magie, un méchant, un animal, p. ex., un dragon, un personnage de sang royal, p. ex., une princesse, un prince. - Est imaginaire. Exemples : *Blanche-Neige et les sept nains* *Le Petit Chaperon rouge* *La princesse en sac de papier* *Cendrillon*
La légende	Un récit fictif, généralement assez bref, qui relate au passé les péripéties vécues par un personnage et qui comprend souvent des éléments magiques. - Se situe dans un lieu et à une époque déterminés - Tente d'expliquer l'origine d'un phénomène ou d'exagérer un personnage historique Exemple : *Ti-Jean et les corsaires*
Le mythe	Une histoire exemplaire qui n'a pas d'auteur précis, qu'on raconte depuis longtemps et qui explique les grandes énigmes du monde.
Le roman	Une histoire où l'on met en scène des personnages et des événements dans un cadre déterminé. Le roman se subdivise en plusieurs genres.
Le roman d'aventures	L'action prédomine. Les héros ont une mission à accomplir; ils ont un secret à découvrir; ils font face au danger avec courage.
Le roman de science-fiction	L'intrigue est projetée dans le futur ou dans un autre monde. L'intrigue est souvent basée sur des phénomènes scientifiques.
Le roman fantastique	Une histoire qui relève de l'irrationnel, du surnaturel, de l'inexpliqué, du merveilleux.
Le roman policier	Une histoire où la solution de l'intrigue dépend des actions et des découvertes d'un détective.
Le roman socio réaliste	Une histoire dans laquelle les lecteurs peuvent se reconnaître. Parmi les thèmes souvent traités se trouvent les relations avec les autres, l'autonomie et les conflits.
Le roman historique	Une histoire qui se passe à une autre époque. Il peut également s'agir d'un événement passé ou récent.

La nouvelle	Un récit bref qui limite le nombre de personnages et d'événements. Souvent, à la fin, il y a un effet de surprise pour le lecteur.
Autres genres	
La fable	Un récit bref qui contient une morale. Exemples : *Le lion et la souris* *Le chat et le rat* *Le loup et le renard* *La souris de ville et la souris des champs* Les fables de la Fontaine Les fables d'Ésope
La poésie	Un texte qui vise à exprimer ou à suggérer par le rythme, la forme et le langage des émotions ou des images. Il y a plusieurs types de poèmes, comprenant, entre autres, les suivants: le calligramme le cinquain le *haiku* le *limerick* le poème en prose le poème en liste le poème en vers libres L'enseignant est encouragé à utiliser le vocabulaire suivant avec les élèves : **Le vers** est une ligne du poème : *Si j'étais acrobate*, _____ **La strophe** est un paragraphe : *Si j'étais acrobate, je tendrais un cordon entre nos deux maisons* **La rime** est le retour du même son à la fin de deux ou de plusieurs vers. **L'allitération** est la répétition d'une consonne ou d'un groupe de consonnes produisant un effet d'harmonie : p. ex., *Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes?* **L'onomatopée** est un mot dont le son imite celui de l'objet qu'il représente : p. ex., Robert Munsch : *Bing Bang, Bong* **La répétition** est la répétition de mots, de sons, de structures : p. ex., *J'aime marcher dans la forêt* *J'aime marcher dans le pré* *J'aime marcher à la plage* *J'aime marcher sur le rivage* **La métaphore** appartient à la catégorie des images implicites ou cachées. Elle associe deux termes sur la base d'une certaine ressemblance.
La bande dessinée	Un texte qui contient une suite de dessins qui racontent une histoire; il y a deux catégories de bandes dessinées (ou BD, bédé) : 1) caricaturales : – la satire, p. ex., *Astérix* – la parodie, p. ex., *Lucky Luke* 2) réalistes : – les aventures historiques – les aventures fantastiques - les aventures policières – la science-fiction
L'album	Un texte dans lequel l'illustration tient une place très importante (aussi importante que les mots).

Principales caractéristiques de textes non fictifs	
Genre	**Description**
La biographie	L'histoire de la vie d'une personne écrite par une autre personne.
L'autobiographie	L'histoire de la vie d'une personne écrite par elle-même.
La recette, la marche à suivre	Un texte qui décrit une façon de procéder pour arriver à un certain résultat.
L'article	Un texte formant un tout distinct à l'intérieur d'une publication.
L'exposé	Un texte qui contient un développement méthodique sur un sujet précis.
L'entrevue	Un texte qui fournit une transcription ou une représentation d'un entretien entre deux ou plusieurs personnes.
Le questionnaire	Un texte comportant une série de questions et parfois un choix de réponses.
La bande dessinée	Un texte contenant une suite de dessins qui informe ou persuade le lecteur.
La publicité	Un texte qui vise la promotion de produits ou de services.
La lettre	Un texte qu'on adresse à quelqu'un pour lui communiquer quelque chose.
Le reportage	Un texte écrit par un journaliste le plus souvent et qui témoigne de ce que cette personne a vu et entendu.

Catégories de texte

Les **textes littéraires fictifs** comportent la littérature jeunesse et la littérature enfantine :

- textes qui *racontent* tels que contes, légendes, mythes, romans, romans d'aventure, romans de science-fiction, romans fantastiques, romans policiers, romans socio réalistes, nouvelles, récits, albums illustrés, biographies, textes dramatiques, fables
- textes qui *divertissent* tels que poésie

Les **textes courants** sont ceux qui traitent de la vie quotidienne et de la culture populaire :

- textes qui *divertissent* tels que textes humoristiques, comptines, poésie, bandes dessinées, devinettes, magazines jeunesse
- textes qui comportent des *interactions ou correspondance* tels que lettres, courrier électronique, invitations, cartes postales, cartes de vœux, transcriptions d'entrevues, notes, messages, sites de clavardoirs (le clavardage ou dialogue en ligne)
- textes qui *racontent* tels que récits, journaux intimes, compte rendus, revues, journaux, blogues

Les **textes informatifs** sont les textes instructifs ou généraux de type ***non fictif*** :

- textes qui *racontent* tels que récits, narratives, biographies, autobiographies
- textes qui *expliquen*t tels que nouvelles journalistiques, articles, exposés, rapports, documentaires, dictionnaires, sites Web
- textes qui *décrivent* tels que notices informatives, reportages, articles, rapports, encyclopédies, atlas, guides, étiquettes, menus, horaires, panneaux, sites Web d'information
- textes qui visent à *convaincre* ou à *faire agir* tels que petites annonces, messages publicitaires, panneaux, affiches
- textes qui disent *comment faire* tels que les articles ou livres sur le bricolage ou sur la cuisine, recettes, marches à suivre, instructions
- textes divers tels que formules de demandes, présentations multimédias, sondages, questionnaires, lignes du temps, notes en forme télégraphique

Les **textes visuels** sont les textes où les illustrations et les éléments visuels sont d'une importance majeure tels que peintures, affiches, illustrations, photographies, dessins, certains papillons ou brochures, films et vidéos, publicités écrites, visuelles et audio-visuelles, émissions de télévision, livres et albums illustrés, cartes géographiques.

Les **textes médiatiques** sont les textes qui contiennent des écrits et du matériel provenant d'autres médias tels que films et vidéos, chansons, jeux vidéo, publicités visuelles et audio-visuelles, émissions de télévision, présentations multimédias et électroniques, textes utilisant des extraits de films ou bandes sonores. Les textes médiatiques utilisent souvent plusieurs types de communication en même temps – images visuelles (fixes ou animées), dimension audio (son, musique ou paroles) et langage écrit.

Catégories de texte selon leur fonction ou intention de communication

On parle de deux grandes catégories de textes selon leur fonction :

- ***textes littéraires ou fictifs*** dont la fonction est de divertir ou de « partager un univers imaginaire » (DeKoninck, 1998, cité dans Giasson, 2003) ; et

- ***textes courants ou non fictifs*** dont la fonction est d'informer.

À l'intérieur de ces catégories, on parle de ***textes poétiques / ludiques, informatifs, incitatifs, expressifs***, selon l'intention envisagée par l'auteur. Selon Giasson (2003), un texte a généralement une des trois intentions suivantes :

- *agir sur les émotions du lecteur* : textes poétiques tels que poèmes ou contes, ou textes expressifs tels que journaux intimes ou narratives comme des romans, récits ou nouvelles
- *agir sur les comportements du lecteur* : textes directifs comme des marches à suivre, modes d'emploi, recettes, consignes de jeux, ou textes persuasifs comme des conseils ou des dépliants publicitaires, textes argumentatifs comme des textes d'opinion
- *agir sur les connaissances du lecteur* : textes informatifs tels que comptes rendus, articles de revue ou journal, documentaires, reportages, manuels scolaires

Structures de texte

Textes fictifs

La plupart des textes fictifs ont une structure narrative (récit en cinq temps) :
- situation initiale ou situation de départ
- élément déclencheur ou complications
- péripéties / point culminant
- résolution ou dénouement
- situation finale

Textes non fictifs

Il y a six structures prédominantes de textes non fictifs:
- structure narrative (début, milieu et fin)
- structure descriptive (une idée principale suivie d'idées secondaires)
- structure séquentielle (souvent une série d'étapes)
- structure comparative (ressort les différences et les ressemblances)
- structure cause à effet (ou sentiments/attitudes)
- structure problème à solutions

La structure narrative

La **structure narrative** comprend les étapes suivantes :

- **la situation initiale** (le *qui, où* et *quand*) - une description du personnage principal et exposition de ce qu'il fait au début du récit ; lieu et moment où se passe l'action
- **l'élément déclencheur ou complications** - l'action, le problème ou le mystère qui fait démarrer le récit
- **les péripéties et le point culminant** - Qu'arrive-t-il ? Qui est touché par l'événement ? Où a lieu l'événement ?
- **la résolution et le dénouement** - Quelles actions fait-on pour éviter le problème ? Ou pour résoudre le problème ? Quels sont les résultats de ces actions ?
- **la situation finale** - Comment le personnage principal s'en sort-il ? Quels sont les sentiments du personnage principal ? Quelle est la morale de l'histoire ? (facultative)

Neuf dimensions de texte : Points à considérer en choisissant un texte

Une analyse de plusieurs indicateurs peut établir si un texte sera difficile à lire et à comprendre. Les **neuf dimensions** proposées ici pour l'analyse de textes ont été adaptées en partie du travail de Fountas et Pinnel (2001):

- **le genre ou le type de texte** : chaque genre ou type possède des caractéristiques particulières
- **la structure du texte** : la façon dont les idées sont organisées
- **le contenu** : le sujet et son niveau de difficulté ; la densité de l'information
- **les thèmes et les idées** : la complexité et la pertinence du thème
- **la langue et les éléments littéraires** : la présence d'éléments littéraires telles le dialogue, le retour en arrière, la perspective, les figures de style
- **les mots essentiels à la compréhension** : les mots importants pour comprendre le texte : abstrait/concret, connu/nouveau
- **la complexité du vocabulaire et de la phrase** : la longueur et les structures des phrases, le niveau de vocabulaire, les temps de verbes
- **les éléments visuels** : les caractéristiques de l'imprimé, les appuis graphiques, les outils organisationnels, les illustrations
- **les éléments culturels :** références culturelles, réalités régionales

Source : La *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française, quatrième à sixième année* (Ministère de l'Éducation, 2004)

Éléments organisationnels et visuels d'un texte				
Outils organisationnels		**Appuis graphiques**	**Illustrations et supports visuels**	**Caractéristiques de l'imprimé**
l'index	le chapeau (court texte concentrant l'essentiel de l'information d'un article, placé après le titre)	les diagrammes	les dessins	la police (le style des caractères)
la table des matières	la préface	les graphiques	les photos	la couleur des caractères
le titre (du livre ou du chapitre)	le glossaire	les cartes	les diagrammes	la taille des caractères
le sous-titre (titre placé après le titre principal)	les annexes	les lignes du temps	les images étiquetées	le caractère gras
l'intertitre (titre intermédiaire dans l'article, destiné à donner des repères)	les étiquettes	les phylactères (bulles de paroles)	les illustrations	l'italique
les en-têtes	le lexique	les légendes	l'arrière-plan	le soulignement
les paragraphes	les données d'édition	les tableaux	les collages	les puces
la première de couverture	la bibliographie	les encadrés	les peintures	la punctuation
la quatrième de couverture (le dos du livre)	le guide de prononciation		les schémas	
la dédicace	l'information sur l'auteur et/ou l'illustrateur			
les annexes				

Source : adapté de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture: immersion française, quatrième à sixième année* (Ministère de l'Education, 2004)

Poésie

Si la poésie est un art, le poème en est le fruit. (Inconnu)

Au niveau primaire, il incombe à l'enseignant d'explorer avec les élèves diverses sortes de poèmes, dans le cadre d'une exploration de diverses structures et intentions de texte. L'enseignant amènent les élèves à réagir personnellement à des poèmes de diverses structures et sur divers sujets ou thèmes.

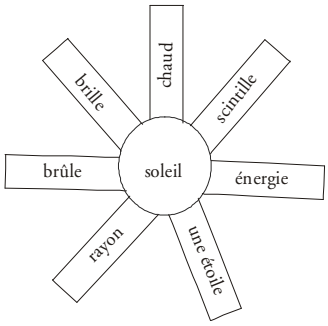
Calligramme

Poème dans lequel les vers sont assemblés de façon à former un objet. L'aménagement des vers constitue une image qui fait autant partie du message poétique que les mots.

Les élèves aiment apprendre à créer un calligramme. Encouragez-les à réaliser des formes simples avant de s'attaquer à des formes complexes. Les mots utilisés doivent avoir un rapport avec le titre.

Le calligramme peut être une collection de mots sur un sujet ou il peut comporter des vers libres disposés de manière à former un objet.

La forme du poème peut aussi suggérer un mouvement plutôt qu'une forme particulière. Ce type de calligramme est une façon à la fois originale et intéressante d'explorer un sujet familier et connu.



Cinquain

Un cinquain est un poème comportant cinq vers. Le nom vient du mot cinq.

Le cinquain obéit à un motif particulier de cinq vers. Le motif peut être basé sur des mots ou des syllabes. Les mots suivent le motif 1, 2, 3, 4, 1 :

- *Dans la première ligne, écris le nom de l'animal (ou le sujet).*
- *Dans le deuxième ligne, écris 2 caractéristiques physiques de l'animal (ou du sujet).*
- *Dans la troisième ligne, écris 3 traits de personnalité (ou autres caractéristiques).*
- *Dans la quatrième ligne, décris où habite ton animal en 4 mots (ou propose des mots-sentiments).*
- *Dans la cinquième ligne, écris un autre mot pour ton animal (ou le sujet).*

(Adapté de : www.edu.pe.ca/elmstreet/animaux.htm)

Exemples :

LA LOUVE
Douce, chaleureuse
Protège, nourrit, soigne
Joue avec les louveteaux
Maman

LA BALEINE
Énorme, grise
Timide, tranquille, rapide
Elle habite l'océan Atlantique
Mammifère

Haïku

Le haïku est une forme poétique d'origine japonaise qui consiste à utiliser un nombre précis de syllabe par vers. Il comporte généralement trois petits vers de cinq, sept et cinq syllabes par vers.

Les vers du haïku parlent d'un état d'âme, d'une émotion forte ou d'une atmosphère. Même si le poème traite habituellement de la nature, il peut aussi exprimer les réflexions et les sentiments d'une personne. Le premier vers parle d'un lieu, le second d'une action, et le troisième termine la réflexion.

Il est important de compter les syllabes de chaque vers avec les jeunes enfants qui ont souvent de la difficulté à distinguer un mot d'une syllabe. Toutefois, dans la véritable tradition du haïku, il suffit d'avoir un vers court suivi d'un vers plus long et ensuite d'un vers court.

Un poème haïku n'aborde qu'un seul élément et est écrit au temps présent. Un haïku devrait susciter une réflexion de la part du lecteur. En voici des exemples :

Haïku de l'Halloween
La lune, elle est pleine
Les sorcières volent en haut
Car c'est l'Halloween

Haïku d'hiver
Youpi ! C'est l'hiver
Que j'aime glisser sur la neige
Avec mes amis

Limerick

Un limerick est un poème humoristique en cinq vers. En anglais, de nombreux limericks commencent avec les mots « *There once was a*... » ou « *There was a* ... ». Le dernier vers est habituellement humoristique ou constitue la chute du poème. Les premier, deuxième et cinquième vers riment et ont trois accents forts. Les troisième et quatrième vers ont deux accents forts.

Les idées dans un limerick passent souvent du possible à l'impossible et attirent l'attention sur des situations, des gens ou des lieux réels ou imaginaires. Amusants à écrire et encore plus amusants à lire, les limericks sont destinés à distraire.

En français, la structure peut être adaptée pour que le poème commence par « *Il était un(e)* ... » ou son début sera tout à fait libre comme dans l'exemple suivant :

J'ai reçu un cadeau
C'était un très beau chapeau
Je l'ai mis sur ma tête
Quand j'allais à une fête
Je l'ai perdu dans l'eau ! Oh !

Poèmes à formule

Poèmes *« J'aimerais ... »*

Les souhaits font d'excellentes premières tâches d'écriture et fournissent de nombreux nouveaux sujets. Les élèves sont très habiles à formuler des souhaits et aiment en rédiger ; leur imaginaire est vite stimulé de cette façon. Ils peuvent choisir toutes sortes de souhaits et rédiger plusieurs vers sur ces idées.

Exemple : *J'aimerais avoir un chat*
J'aimerais avoir un chien
J'aimerais avoir un singe ...

Poèmes *« Si j'étais ... »*

Les élèves peuvent écrire sur la façon dont ils se sentiraient et de ce qu'ils feraient s'ils étaient autre chose (c'est-à-dire un tyrannosaure roi, un hamburger ou un rayon de soleil). Ils se servent souvent de la personnification en composant des poèmes *« Si j'étais ... »* pour explorer des idées et des sentiments et voir le monde d'un autre point de vue.

Exemples : *Si j'étais un petit poisson, je nagerais dans l'océan.*
Si j'étais un astronaute, je marcherais sur la lune.

Poèmes *« J'aime ... »*

Demandez aux élèves de penser à des choses qu'ils aiment. Ils peuvent écrire chacun un poème formé d'une série d'affirmations comme « *J'aime ...* » ; il est aussi possible de composer un poème de classe de cette façon, et même plusieurs poèmes avec les vers que les élèves ont rédigés. Un exercice de rédaction fort utile est de trouver les meilleures façons d'organiser et de combiner la contribution de chaque élève.

Exemples :

J'aime nager ...
J'aime changer ...
J'aime manger ...
J'aime nager ...

J'aime les chiens
J'aime les bruns
J'aime les blancs
J'aime les petits
J'aime les grands
J'aime les chiens

Poèmes grandissants

La feuille
La feuille rouge
La feuille rouge tombe
La feuille rouge tombe et
La feuille rouge tombe et tourbillonne
La feuille rouge tombe et tourbillonne en
La feuille rouge tombe et tourbillonne en automne.

Poèmes
« Qu'est-ce que c'est ? »

Cette question permet de trouver le mot juste dans un contexte donné. Pour un poème *Qu'est-ce que c'est ?*, demandez aux élèves de choisir un sujet et d'écrire sur ce sujet en utilisant le plus grand nombre de sens possible (le goût, le toucher, l'odorat, la vue, l'ouïe). Les descriptions utilisant un seul mot fonctionnent bien. Ne mentionnez le titre qu'au dernier vers. Les élèves devraient ordonner les sens de manière à convenir au sujet. L'utilisation de plusieurs mots avec chaque sens augmente le degré de difficulté.

La vue _____
Le toucher _____
L'ouïe _____
L'odorat _____
Le goût _____
Sujet : _____

Exemples :

Rouge	*Tombe délicatement du ciel*
Lisse	*Froid à toucher*
Croquante	*Tourbillonne dans le vent*
Juteuse	*Me frôle le visage*
Sucrée	*Je la goûte avec ma langue*
Pomme	*Flocon de neige*

Acrostiches

Ensemble de vers tels qu'en lisant dans le sens vertical la première lettre de chacun d'eux, on découvre un mot (sujet de la pièce, nom de l'auteur, etc.)

Dans un acrostiche, un mot est écrit à la verticale et à gauche le long de la marge de la page. Chaque vers commence par un mot qui débute par la lettre désignée. Les vers peuvent être constitués de mots uniques ou de phrases complètes.

Exemples :

Dinosaures
***D**iplodocus a un grand cou*
***I**guanodon aime l'eau*
***N**ous avons peur*
***O**h non ! Ils arrivent !*
***S**tégosaure a des épines*
***A**llosaure rugit très fort*
***U**ltrasaurus court vite*
***R**egarde les dents !*
***E**lasmosaure veut dormir*
***S**aute vite, ils nous voient !*

Anne
Anne est une fille fragile
Non difficile.
N'essayez pas de la mettre en colère !
Elle a les yeux tout verts.

III. Feuilles d'exploitation en matière de lecture

Tableau SVA

S ce que je **sais**	**V** ce que je **veux savoir**	**A** ce que j'ai **appris**

Tableau de prédictions

Mes prédictions **avant la lecture**	Je confirme ou corrige **en lisant**

Tableau d'anticipation

Mon tableau d'anticipation		
Réponse **avant** (oui / non)	Énoncé	Réponse **après** (oui / non)

Tableaux pour représenter les éléments d'un texte narratif

Nom Titre				
Le début	➜	Le milieu	➜	La fin

Mon nom :				
Titre du texte :				
Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?

Mon nom :
Titre du texte :
Qui ?
Quoi ?
Où ?
Quand ?
Pourquoi ?

Mon nom:	La date:
Le titre du texte :	
Au début	
Ensuite	
À la fin	

Mon nom:	La date:
Le titre du texte :	
Au début,	
Ensuite,	
À la fin,	

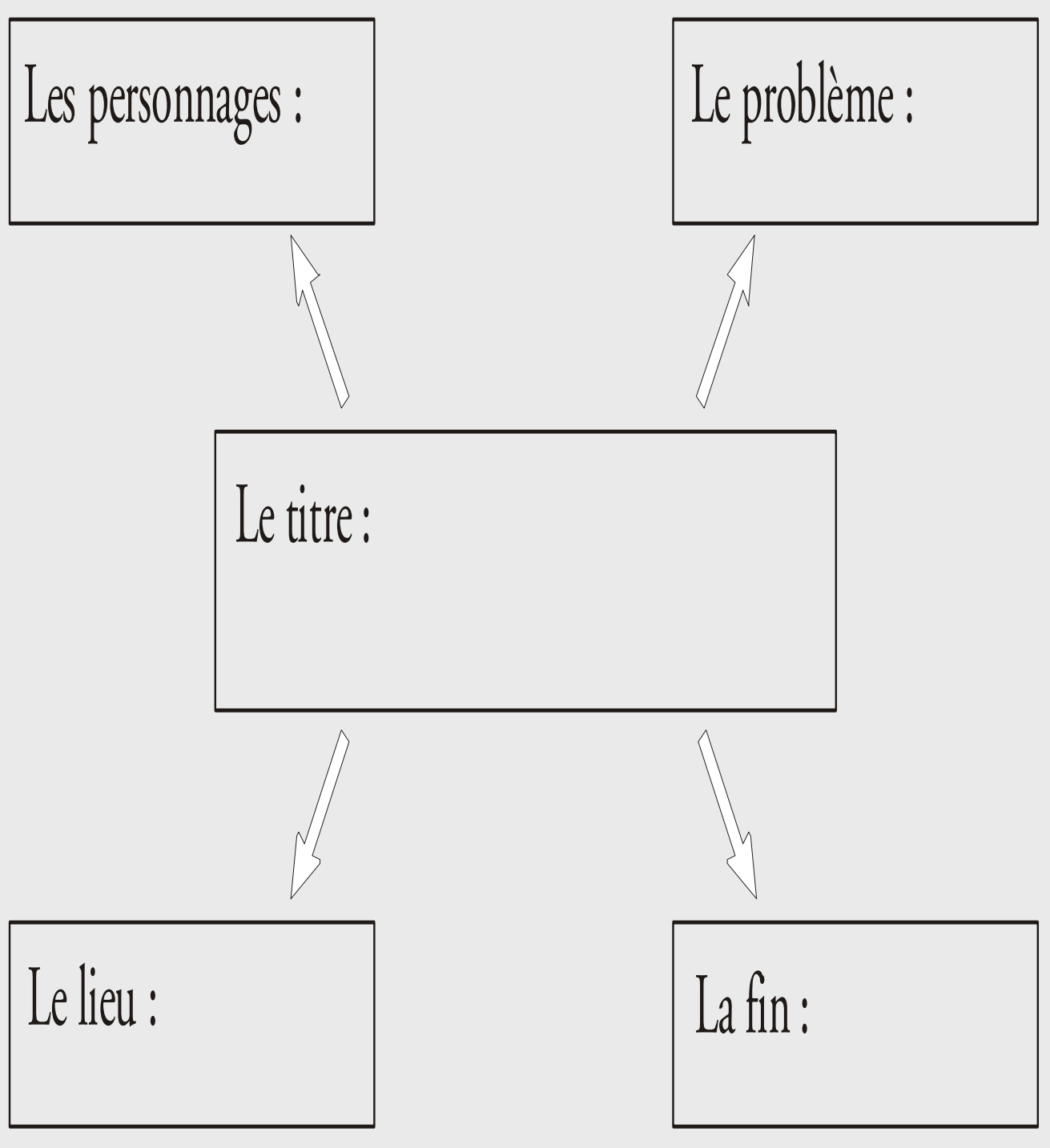
Nom :
Titre:
Dans ce texte …
Qui ? Les personnages ou le sujet du texte :
Quoi ? Ce qui arrive ou ce qu'on dit dans le texte :
Où et quand ? L'endroit ou l'histoire se passe et à quel moment :
Comment ? Les principaux événements de l'histoire en ordre :
Pourquoi ? Ceci est causé par :

Nom :	
Quel est le titre de l'histoire ?	
Qui sont les personnages ?	
Où se passe l'histoire ?	
Quand se passe l'histoire ?	
Quel est le début de l'histoire ?	
Que se passe-t-il ? *(actions et événements)*	
Que se passe-t-il à la fin de l'histoire ?	

Source : adapté de *La typologie textuelle*, Enseignement / apprentissage de français langue étrangère. http://www.oasisfle.com/documents/typologie_textuelle.htm

Le lieu	Mon nom :	Le sujet du texte
	Le titre du texte :	

Les personnages	Les événements (en séquence)
Nom _____	1.
Nom _____	2.
Nom _____	3.
Nom _____	4.


Les personnages :
Le problème :
Le titre :
Le lieu :
La fin :

Nom _____

La structure narrative dans le texte _____

A	B	C	D	E
la situation initiale	**les complications**	**les actions**	**la résolution**	**la situation finale**

A. La situation initiale

Qui ? _____

Quoi ? _____

Où ? _____

Quand ? _____

Émotions _____

B. Les complications

Décris le problème : _____

_____

_____

_____

C. Les actions

Que se passe-t-il ? _____

_____

_____

_____

D. La résolution

Comment la situation s'est-elle résolue ? _____

_____

_____

_____

E. La situation finale

Que se passe-t-il à la fin ? _____

_____

_____

_____

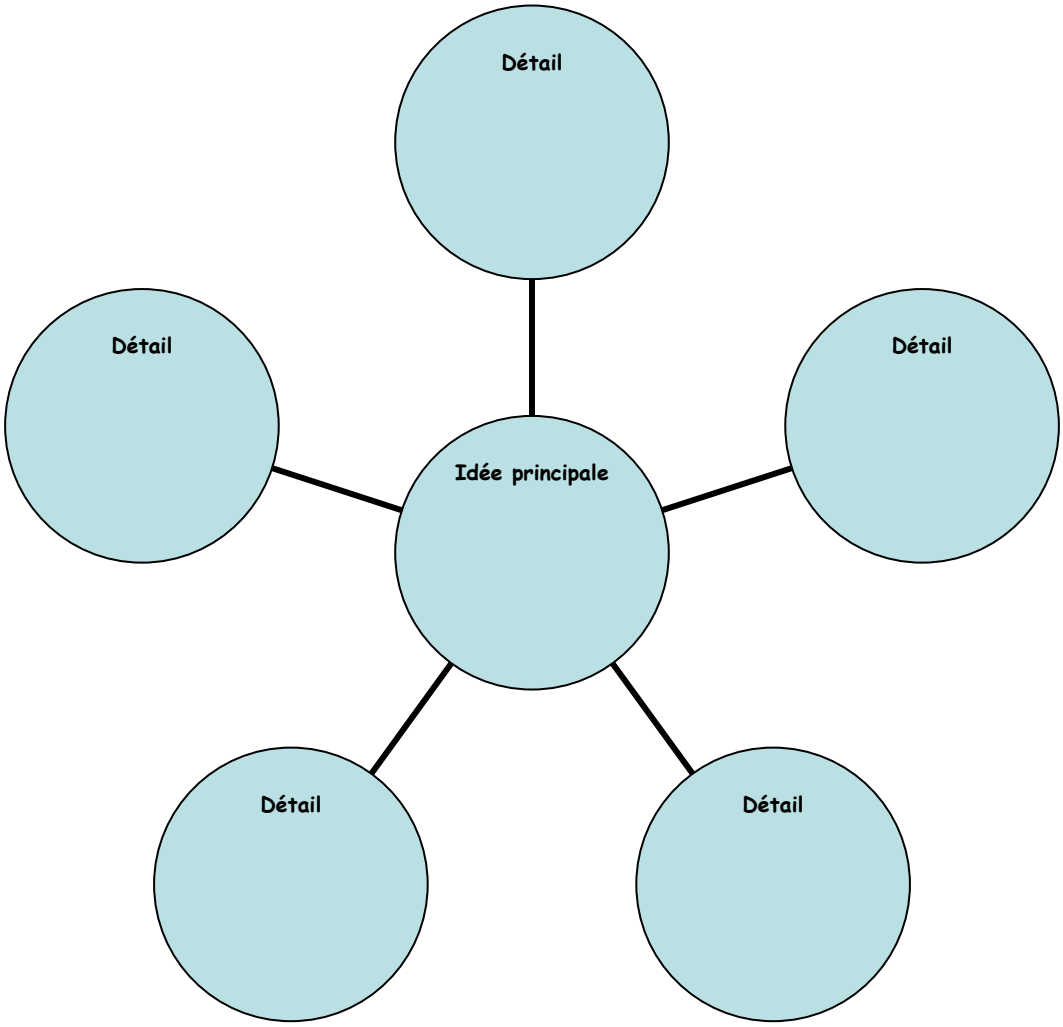
Tableaux pour représenter les éléments d'un texte non fictif

Mon nom:	La date:
Le titre du texte :	
Le sujet du texte :	
Qu'est-ce que l'auteur en dit ? Voici trois idées principales du texte :	
1.	
2.	
3.	

Mon nom:	La date:
Le titre du texte :	
Le sujet du texte :	
Qu'est-ce que l'auteur en dit ? Voici trois idées principales du texte :	
1.	
2.	
3.	

Mon nom:	La date:
Le titre du texte :	
Le sujet du texte :	
1. Je savais déjà que _____ _____ _____ _____	
2. Je ne savais pas que _____ _____ _____ _____	
3. J'aimerais savoir plus sur _____ _____ _____ _____	
4. Mes questions sont _____ _____ _____ _____	

Mon nom:	La date:
Texte descriptif	
Le titre du texte :	
Le sujet du texte :	



Mon nom:	La date:	
Le titre du texte :		
Le sujet du texte :		
C'est réel.	C'est imaginaire.	Je ne suis pas certain.

Réponses personnelles aux textes

Nom :

Relie la situation au sentiment ressenti.

Quand ….	je me sens …. ou je ressens …		
- je suis à l'école - je suis chez moi - je joue avec mes amis - je suis malade - je suis en retard - je reçois un cadeau - je perds quelque chose - il fait soleil - il pleut - je parle français - je travaille avec mon ami - je lis devant toute la classe - je dois aller au bureau de l'administration - je perds un jouet préféré	 confus(e)	 content(e)	 excité(e)
	 fâché(e)	 fier (fière)	 frustré(e)
	 nerveux(se)	 surpris(e)	 timide
	 triste	 l'ennui	 l'impatience
	 la joie	 la peine	 la peur

Mon nom :

Titre du texte :

Relie la phrase au sentiment ressenti.

En lisant ce texte, je me suis senti(e) ___. (Je ressentais ___.)	confus(e)	content(e)	excité(e)
Au début de l'histoire, le personnage principal de ce texte se sentait ___. (Il ressentait ___.)	fâché(e)	fier (fière)	frustré(e)
À la fin de l'histoire, le personnage principal de ce texte se sentait ___. (Il ressentait ___.)	nerveux(se)	surpris(e)	timide
Je pense que les amis de la classe se sentiraient _____ en lisant ce texte. (Ils ressentiraient ___.)	triste	l'ennui	l'impatience
Si je relisais ce texte, je serais _____. (Je ressentirais ___.)	la joie	la peine	la peur

Questions types pour réponses personnelles aux textes

- Comment te sens-tu en lisant ce texte ?
- À ton avis, pourquoi l'illustrateur a-t-il utilisé ces couleurs (ce style) en particulier dans ses illustrations du texte ?
- Peux-tu proposer un autre titre pour le texte ?
- Es-tu d'accord avec les actions des personnages ? Explique.
- Ce texte te fait-il penser à un autre texte ? Lequel ? Explique.
- Comment le style de cet auteur est-il différent du (semblable au) style d'_____ (un autre auteur) ? Explique.
- Comment ce texte est-il semblable à _____ ? Comment est-il différent ?
- En quoi le style de l'auteur de ce texte (ou de l'illustrateur) est-il semblable au style de l'auteur (ou de l'illustrateur) de _____ ?
- Quel genre de texte (quel auteur, quel illustrateur) préfères-tu ? Pourquoi ?

Amorces pour réponses personnelles aux textes

Ce livre parle de	Ce texte me rend __ parce que	J'aimerais partager ce texte parce que
J'étais surpris quand	Je pense que le personnage	J'aurais aimé en savoir plus sur
J'ai aimé quand	A mon avis, ce texte est	Ce livre me fait penser à un autre livre
J'ai appris que	Moi aussi, j'ai déjà	Ce texte me fait penser à quand

Tableaux pour réaction aux textes

Réactions aux livres lus (feuille individuelle)

Mon nom :

Date :

Les textes que j'ai lus	Le niveau du texte pour moi			Mon opinion sur le texte
Le titre	facile ☺	juste bien 😐	difficile ☹	★ ★★ ★★★ ★★★★ ★★★★★

♥ **De cette liste de textes, mon coup de cœur est :**

Réactions aux livres lus (feuille collective)

Textes lus par les élèves de la classe	Le niveau du texte pour moi			Élèves
Le titre du texte	facile ☺	juste bien 😐	difficile ☹	Mon nom

Questions vis-à-vis un texte choisi comme un « coup de cœur »

♥ Ton livre « coup de cœur » ♥

1. Pourquoi as-tu choisi ce livre ?

_____

2. Pour qui recommandes-tu ce livre ? Pourquoi?

_____

3. Est-ce qu'il y a des ressemblances entre toi et les personnages dans ce livre ? Explique ta réponse.

_____

_____

4. As-tu appris quelque chose en lisant ce livre ? Explique.

_____

_____

5. Quelle était la partie la plus intéressante du livre ?

_____

_____

6. Quel aspect du livre as-tu aimé le plus ? Pourquoi ?

_____

_____

7. Aimerais-tu lire un autre livre du même auteur ? Explique.

_____

_____

Nota : Les questions proposées peuvent être modifiées pour d'autres genres ou types de texte tels que les chansons, les enregistrements, etc.

Tableaux pour réaction à deux textes différents

Nom	
Titre	Titre
Je préfère le texte _____ parce que _____ _____	
Voici plusieurs aspects du livre que j'aime :	

Nom :	
Texte 1 : Titre _____	Texte 2 : Titre _____
Je préfère :	
Voici ce que j'ai aimé dans ce texte :	
J'ai aimé ce texte plus que l'autre texte parce que :	

Mon nom :
Les deux textes :
1.
2.
Je préfère le texte
parce que
Voici plusieurs aspects du livre que j'aime :

Une réflexion comparative par : _____

Titre : _____

Auteur : _____

Nº de pages : _____

Illustration :

Titre : _____

Auteur : _____

Nº de pages : _____

Illustration :

1. Lequel des deux livres as-tu le plus aimé ? _____

Pourquoi ? _____

_____

2. Pourquoi aimes-tu moins l'autre livre ? _____

_____

3. Quelles sont les différences entre les deux livres ? Explique.

a. le sujet _____

_____

b. les illustrations _____

_____

c. les éléments organisationnels _____

_____

d. les évènements déclencheurs _____

_____

e. le dénouement _____

_____

f. les personnages _____

_____

Intention de communication de l'auteur

Nom Titre
Pourquoi l'auteur a-t-il écrit le texte ? Quelle était son intention ? L'auteur a écrit ce texte parce que… … il a voulu convaincre le lecteur que _____ … il a voulu expliquer que _____ … il a voulu raconter que _____ … il a voulu informer _____ … il a voulu annoncer que _____ … il a voulu avertir que _____ … il a voulu créer un effet sur les lecteurs_____ … il a voulu évoquer les émotions de _____
Je crois que c'est son intention parce que

Exploration de mots inconnus

Nom :

Titre du texte :

Dans le texte que tu lis, trouve plusieurs mots que tu ne connais pas.

Ecris chaque mot inconnu dans le tableau.

Pour chaque mot inconnu, remplis les cases que tu peux.

Tu peux consulter un dictionnaire, d'autres textes, des référentiels dans la classe, et même un(e) ami(e) !

Mots inconnus	les petits mots dans le grand mot	le radical	le préfixe	le suffixe	la catégorie grammaticale	des synonymes	des homonymes
Exemple: **déneiger**	dé ne neige	neige	dé	-	un verbe	déblayer	-

IV. Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en lecture et en visionnement

Appréciation et évaluation en matière de lecture

Les enseignants se servent de toutes sortes de stratégies d'évaluation pour encadrer le développement de la lecture chez les élèves et utilisent l'information qu'ils recueillent pour enrichir leur enseignement. L'information clé au primaire comprend les renseignements sur la compréhension, les attitudes et les stratégies des élèves, par exemple :

- s'ils comprennent que la lecture est une démarche qui permet de construire un sens ;
- s'ils comprennent les concepts de directionnalité et de correspondance biunivoque ;
- s'ils se servent des entrées en lecture de façon intégrée pour faire des prédictions, les confirmer et s'autocorriger ;
- s'ils se servent de diverses stratégies d'autocorrection ;
- s'ils peuvent reconnaître automatiquement un certain nombre de mots perçus de façon globale ;
- s'ils lisent, se sentent en confiance et ont une attitude positive envers la lecture ;
- s'ils comprennent ce qu'ils lisent (c.-à-d. faire des prédictions ou des rapprochements, poser des questions, reconnaître des genres).

Voici quelques stratégies dont peuvent se servir les enseignants pour recueillir et analyser l'information sur les progrès des élèves en lecture et en assurer le suivi :

- observations individualisées en lecture ;
- analyse des méprises ;
- entretiens de lecture ;
- entrevues et questionnaires;
- observations informelles ;
- fiches anecdotiques ;
- listes de vérification ;
- reprises d'histoires / rappels de texte.

Les outils de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Immersion française, maternelle à 3e année* (Ministère de l'Éducation, 2009) ont été développés pour appuyer les enseignants du primaire dans l'appréciation de rendement des élèves en matière de lecture. Les fiches, grilles et questionnaires de la *Trousse* ciblent l'identification des attitudes, connaissances, comportements, et stratégies des élèves. Chaque école primaire dispose de plusieurs exemplaires de la *Trousse* ; de plus, le document d'appui de la *Trousse* est disponible en ligne sur le site du Ministère de l'Éducation : http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/index.html.

Comment établir le niveau de difficulté d'un texte par rapport aux compétences de l'élève

L'observation des comportements de lecture d'un élève et l'utilisation des Fiches d'observation individualisée (Fiches 22a et 22b, *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : maternelle - troisième année*) permettent à l'enseignant d'établir avec précision de niveau de difficulté d'un texte par rapport aux compétences de l'élève. Consulter aussi la section « Notes pour l'administration et l'analyse de l'observation individualisée en lecture » dans section 3 de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Maternelle – 3e année*, Document d'appui (2013).

Calculer la précision de lecture
Pour calculer le taux de précision de lecture d'un élève, il faut additionner le nombre de mots lus correctement au nombre d'autocorrections. Ce nombre est divisé par le nombre total de mots dans le texte et multiplié par 100.

$$\textbf{Taux de précision} = \frac{\textbf{Nombre de mots lus correctement} + \textbf{Nombre d'autocorrections}}{\textbf{Nombre total de mots}} \times 100$$

Par exemple, dans un texte de 100 mots, si un élève lit bien 80 mots et fait 10 autocorrections, l'enseignant fait le calcul suivant : 90 ÷100 = .90 x 100 = 90 %

Identifier le niveau de compréhension de l'élève
Pour déterminer le degré de compréhension d'un élève, l'enseignant demande à l'élève, suivant la lecture à haute voix, de raconter ce qu'il a lu. Pendant ce rappel de texte, l'enseignant note les points mentionnés par l'élève. On s'attend à ce qu'il raconte des points principaux en ordre avec certains détails, en utilisant la structure du texte et/ou le langage du texte pour appuyer son rappel. Si le rappel est incomplet, l'enseignant lui pose des questions sur des points clés manqués, sur la séquence des événements, ou sur un autre aspect du texte. D'après son rappel du texte et ses réponses aux questions, le niveau de compréhension de l'élève est classé *forte, adéquate* ou *limitée*.

Déterminer le niveau de difficulté d'un texte
Pour déterminer le niveau de difficulté d'un texte pour un élève, l'enseignante doit tenir compte du niveau de précision de lecture et du niveau de compréhension de l'élève. En règle générale, le niveau de difficulté d'un texte pour l'élève est le plus bas des deux scores : la précision et la compréhension. Le tableau suivant sert à illustrer ce point important :

Sommaire (à compléter après la session de lecture et le rappel du texte) Encercler : - le niveau de précision de l'élève et - le niveau de compréhension de l'élève Le niveau de difficulté du texte pour l'élève est **le plus bas** de ces deux résultats.	**Précision de lecture**	**Degré de compréhension**	**Niveau de difficulté du texte pour l'élève**
	Précision de < 90% (niveau de frustration)	Limitée	**Difficile**
	Précision de 90 à 94% (niveau d'apprentissage)	Adéquate	**Instructif**
	Précision de > 95% (niveau indépendant)	Forte	**Facile**

Normes de rendement en lecture en immersion française

Les normes de rendement en lecture indiquent le niveau de lecture d'un élève typique à la fin de l'année scolaire. Le but de l'identification du niveau de lecture des élèves est de renseigner l'enseignement. Au moyen d'une analyse de l'observation individualisée, l'enseignant peut identifier les stratégies employées ou pas employées par l'élève ainsi que son niveau de lecture instructif et indépendant. Cette information permettra à l'enseignant de regrouper les élèves et de planifier un suivi approprié sous forme de minileçons, de lecture guidée, de lecture indépendante, etc.

Il est important de reconnaître le fait que le français est la deuxième langue des élèves en immersion, alors le développement de leur lecture diffère de celui des élèves dans le programme anglais. Bien qu'une certaine rigueur soit nécessaire, créer des attentes trop élevées serait accablant et décourageant pour beaucoup d'élèves et pourrait même nuire à leur apprentissage en lecture.

Le niveau de lecture ne devrait pas être inclus sur le bulletin de l'élève. Il est un parmi plusieurs outils utilisés dans l'appréciation de rendement en lecture et la création du profil individuel de l'élève. Il est important de communiquer aux parents le progrès de leur enfant en lecture, ses forces et défis, ainsi que des moyens de l'encourager à continuer son progrès et de développer une appréciation pour la lecture.

Normes de rendement en lecture de fin d'année en immersion française au primaire	
1re année – fin d'année	**C**
2e année – fin d'année	**H**
3e année – fin d'année	**N**

Pour plus d'information, consulter la section « L'appréciation de rendement en lecture : Immersion française au primaire » dans la section 3 de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture – Maternelle à 3e année : Document d'appui (2013).* Ce document est disponible sur le site du Ministère de l'Éducation : http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/index.html

Grille d'évaluation holistique de la lecture

(Rubrique développé pour le test provincial de français en immersion, 3e année, 2000)
Nota : Cette évaluation provinciale n'est plus administrée.

Niveau 4
- La réaction témoigne d'une interprétation exacte et raisonnable de ce qui a été lu.
- La réaction dénote un grand soutien basé sur le texte ou déborde le texte.

Niveau 3
- La réaction est vraisemblable.
- La réaction témoigne d'une compréhension au moins partielle du passage.
- La réaction comporte un certain soutien basé sur le texte.

Niveau 2
- La réaction est vraisemblable.
- La réaction ne dénote aucun soutien spécifique basé sur le texte.

Niveau 1
- Si la réaction est donnée, elle est incomplète, incohérente ou hors de propos.
- La réaction ne dénote aucun soutien basé sur le texte.

Grille d'évaluation
Emploi de représentations graphiques pour orienter la lecture et pour organiser les informations

L'élève		Date
Complètement = 5	De façon satisfaisante = 3	Pas du tout = 1

- montre une compréhension de l'utilisation de diverses représentations graphiques 1 2 3 4 5	Commentaires
- note toutes les informations pertinentes 1 2 3 4 5	Commentaires
- organise l'information de façon logique 1 2 3 4 5	Commentaires
- présente l'information clairement 1 2 3 4 5	Commentaires
- démontre une compréhension des points clés du texte 1 2 3 4 5	Commentaires

Grilles d'autoévaluation
Stratégies de lecture

Mes prédictions avant la lecture			
Mon nom : La date :			
Pour prédire avant ma lecture :	Toujours	Parfois	Jamais
Je regarde la couverture du livre.			
Je regarde la quatrième de couverture et je lis le sommaire.			
Je regarde les images ou les illustrations et je pense au sens.			
Je me demande quel est le sujet et le message du texte.			

Mon nom : La date :	
Avant ma lecture, j'ai fait des prédictions :	✓
J'ai regardé la couverture du livre.	
J'ai regardé la quatrième de couverture et j'ai lu le sommaire.	
J'ai regardé les images et j'ai pensé au sens.	
Je me suis demandé quel est le sujet et le message du texte.	

Pour anticiper le sens du texte, j'utilise des éléments du texte :	Jamais – Souvent - Toujours
Je survole le texte entier.	
Je regarde les éléments et les outils organisationnels du texte.	
Je regarde la couverture du livre.	
Je regarde la quatrième de couverture et je lis le sommaire.	
Je feuillette les illustrations et les supports visuels et je pense au sens.	
Je regarde le titre de chaque section / chapitre et les sous-titres.	
J'essaie de déterminer le type de texte et sa structure.	
Je regarde les données de publication.	
Je regarde la table des matières, l'index, le glossaire ou le lexique.	

Mes stratégies de lecture Nom	**Jamais**	**Parfois**	**Toujours**
Je choisis ce que je lis en fonction de mon intention de lecture.			
Je fais des prédictions avant de lire. - Je regarde la couverture - Je regarde les illustrations et les éléments visuels. - Je regarde les éléments organisationnels. - Je lis la quatrième de couverture.			
Je confirme mes prédictions en lisant.			
Je fais des liens avec mes connaissances.			
Je fais des liens avec mes expériences.			
Je crée des images dans ma tête.			
Je me pose des questions en lisant des mots: - Est-ce que le mot lu a du sens dans ce contexte (d'après la structure et l'intention du texte) ? - Est-ce que le mot lu sonne bien ? - Est-ce que le mot lu correspond aux lettres écrites ?			
Je me demande si je comprends ce que je lis.			
Je saute un mot que je ne comprends pas et je reviens.			
Si je ne comprends pas, je relis.			
J'essaie de résumer le texte dans mes mots.			
Mes autres stratégies :			

Voici les stratégies de lecture que j'ai utilisées en lisant. Nom	✓
J'ai choisi un texte approprié selon mes besoins.	
J'ai fait des prédictions avant de lire. - J'ai regardé la couverture. - J'ai regardé les illustrations et les éléments visuels. - J'ai regardé les éléments organisationnels. - J'ai lu la quatrième de couverture.	
J'ai confirmé mes prédictions en lisant.	
J'ai fait des liens avec mes connaissances.	
J'ai fait des liens avec mes expériences.	
J'ai crée des images mentales.	
Je me suis posé des questions en lisant : - Est-ce que le mot lu a du sens dans ce contexte (d'après la structure et l'intention du texte) ? - Est-ce que le mot lu sonne bien ? - Est-ce que le mot lu correspond aux lettres écrites ?	
Je me suis demandé si je comprends ce que je lis.	
J'ai sauté des mots que je n'ai pas compris et j'y suis revenu.	
Quand je n'ai pas compris, j'ai relu.	
Jai essayé de résumer ce que j'ai lu dans mes propres mots.	

Mon nom : La date :			
Je crée des liens en lisant !	Toujours	Parfois	Jamais
Je crée une image dans ma tète.			
Je pense à mes expériences et je me demande « Est-ce que j'ai déjà fait la même chose ? ».			
Je pense à ce que je sais déjà.			
Je pense à d'autres textes que je connais.			

Mon nom : La date :			
Pour créer une réponse personnelle,	Toujours	Parfois	Jamais
je me demande si j'aime le texte et pourquoi.			
je pense à ce que j'aime le plus dans le texte.			
je me demande si je suis d'accord avec l'auteur.			

Annexe D

Écriture et représentation

Annexe D - Composantes

I. Principes et stratégies d'écriture et de représentation …….. 633
Continuum du développement des habiletés et connaissances en écriture
Stratégies pour les trois temps d'écriture et de représentation

II. Catégories de textes et éléments à traiter …… 641
Tableau des habiletés : Mécanique de l'écriture et conventions de l'écrit
Progression de la construction des six formes de texte
La structure narrative

III. Feuilles d'exploitation en matière d'écriture et de représentation ……... 643
Feuilles de planification pour un texte écrit
Schéma d'une lettre

IV. Outils d'évaluation et d'autoévaluation des habiletés en écriture et en Représentation …….. 650
Évaluation holistique de la rédaction sur demande
Notation analytique du processus d'écriture
Grilles d'évaluation pour une rédaction : Structures de phrase, vocabulaire et conventions
Feuille de contrôle : Entretien enseignant(e) - élève
Grille d'observation pour l'écriture script
Grille d'observation pour l'orthographe
Liste de contrôle : Vérification des éléments technologiques
Grille d'autoévaluation : Stratégies d'écriture
Grilles d'autoévaluation : Marche à suivre
Grille d'autoévaluation : Travail en groupe
Listes de vérification : Révision avec un pair
Grille de vérification et d'autoévaluation : Révision et correction d'un brouillon
Listes de vérification : Correction d'un brouillon

I. Principes et stratégies d'écriture et de représentation

Principes fondamentaux de l'écriture et de la représentation

Les grands buts de la littératie ont lien avec les compétences en lecture (la reconstruction de manière efficace du sens d'un texte écrit) et en écriture (la production d'un texte écrit en utilisant adéquatement les codes régissant la langue écrite). Les recherches récentes ont permis l'identification d'habiletés correspondant au succès en lecture et en écriture. Il incombe à l'enseignant de mettre en place des interventions qui visent le développement de ces habiletés.

L'enseignement de l'écriture, et de la lecture aussi, repose tant sur l'acquisition des habiletés du langage oral (connaissances du vocabulaire et de la syntaxe de la langue française et compétences en compréhension orale) que sur des habiletés à identifier les mots écrits et à écrire les mots (connaissances des correspondances graphophonémiques et des règles et régularités orthographiques). Les habiletés reliées à un apprentissage réussi de la littératie comprennent, entre autres, les suivantes :

- connaissances et capacités relatives à la langue orale (capacité à former et à comprendre des textes oraux, a partir des connaissances de la phonologie, la syntaxe, la sémantique) ;
- habiletés d'interaction sociale face à la communication orale et à l'écoute ;
- connaissances et expériences antérieures, linguistiques et autres ;
- conscience des phonèmes de la langue (conscience phonologique);
- connaissances des concepts de l'écrit ;
- connaissance des principes alphabétiques et des lettres ;
- connaissances relatives à l'identification des mots et au lexique écrit.

De telles compétences permettent à l'élève de comprendre les fonctions de l'écriture et de la lecture dans son environnement (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009).

Pour appuyer l'élève dans le passage de l'oral à l'écrit dans le cadre d'un enseignement efficace, l'enseignant prévoit un enseignement explicite des habiletés, connaissances et compétences sous-jacentes. En plus des habiletés mentionnées ci-haut, il favorise le développement des éléments suivants :

- connaissances des caractéristiques et des structures de divers types de textes ;
- choix du sujet, de l'intention d'écriture et des destinataires ;
- processus d'écriture ;
- éléments d'écriture ;
- recours aux habiletés supérieures de la pensée (p. ex., l'analyse, la synthèse, l'évaluation) par le questionnement.

D'une importance majeure en classe d'immersion française sont le développement de la communication orale, la conscience phonologique et les orthographes approchées car elles permettent aux élèves de prendre des risques et de formuler des hypothèses pour produire du sens dans leur langue seconde. Pour plus de renseignements sur ces trois approches, consulter la section pertinente du chapitre 3 du présent document.

Lien entre l'oral et l'écriture

Tel que constaté ailleurs dans ce document, le rôle de la langue orale dans le développement de compétences à l'écrit est primordial (Germain et Netten, 2005) ; en fait, l'apprentissage de l'écriture repose sur l'apprentissage préalable de l'oral. Selon des recherches récentes en enseignement et apprentissage en langue seconde, les productions écrites d'un apprenant ne sont que le reflet de ses productions orales ; les erreurs faites à l'écrit doivent donc être corrigées a l'oral avant d'être transposées correctement à l'écrit (Germain et Netten, 2004, 2005, 2008). En situation d'immersion, où la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle des élèves, l'enseignant doit prévoir, dans toute situation d'apprentissage et dans toute matière scolaire, des activités qui favorisent le développement de l'oral. **Avant d'entreprendre des activités d'écriture, l'enseignant s'assure que les élèves aient le langage oral (vocabulaire et structures) dont ils ont besoin pour s'exprimer par écrit.** En immergeant les élèves dans un bain linguistique oral riche, l'enseignant outille les élèves pour le développement de compétences liées à l'écrit.

Lien entre l'écriture et la lecture

Les recherches récentes démontrent la complémentarité des processus de lecture et d'écriture ; il est donc essentiel d'établir une approche équilibrée du développement des compétences langagières (Giasson, 1995). Selon diverses études, l'acquisition de la lecture se fait en même temps que celle de l'écriture ; les deux sont indissociables. Les élèves qui apprennent à lire améliorent leurs habiletés en écriture. En écrivant, ils améliorent leur connaissance du son des lettres, s'attaquent à de nouveaux défis en matière de syntaxe, de style et de vocabulaire, expriment des idées, ce qui en retour influe sur la lecture (*Guide d'enseignement efficace de la lecture* Ministère de l'Education de l'Ontario, 2003). La combinaison appropriée de la lecture et l'écriture en cours d'apprentissage permet l'acquisition de compétences indispensables dans toutes les matières scolaires.

Comme la lecture et l'écriture sont axées sur la construction de sens, le développement dans l'une renforce des habiletés dans l'autre. Une approche équilibrée à la littératie tire parti des liens entre la lecture et l'écriture et favorise le transfert des connaissances liées à la lecture dans les écrits, que ce soit sur le plan de la structure et de l'organisation du texte, des conventions linguistiques ou du vocabulaire. En effet, les élèves apprennent mieux à lire et à écrire lorsqu'il y a interaction entre ces deux domaines. Tout comme pour l'enseignement de la lecture, les enseignants recourent, en écriture, aux situations d'enseignement et propose une diversité d'expériences, en tenant compte de l'importance des étapes de modélisation, de pratique partagée, guidée et indépendante. Ils font de la place dans leur programme pour l'enseignement explicite de stratégies, l'enseignement de vocabulaire et l'étude des conventions linguistiques incluant l'étude de mots dans le but de favoriser l'autonomie chez l'élève. Ils se penchent sur diverses stratégies d'évaluation continue afin d'identifier les besoins des élèves (évaluation diagnostique, évaluation des préalables et appréciation de rendement) et emploient des regroupements flexibles pour cibler ces besoins et suivre de près les progrès des élèves.

En accordant une importance majeure aux liens entre la lecture et l'écriture, l'enseignant s'assure que l'écriture fasse partie des trois étapes de la lecture – avant, pendant et après. Il guide les élèves dans leurs explorations et les amène à réfléchir et à intégrer l'écrit pour consigner leurs idées, leurs pensées et leurs réactions.

Avant la lecture : L'écriture est utilisée pour consigner les prédictions des élèves, pour noter leurs connaissances antérieures (par ex., tableau SVA) ou pour afficher les mots issus d'une séance de remue-méninges.
Pendant la lecture : Au cours de leur lecture, les élèves écrivent leurs réflexions, leurs questions, les mots difficiles rencontrés dans le texte.
Après la lecture : L'écriture est utilisée pour consigner les idées des élèves concernant ce qu'ils ont lu, les idées principales du texte, des liens qu'ils ont pu établir avec le texte, les inférences qu'ils ont faites, leurs jugements critiques vis-à-vis le contenu et la forme du texte.

Écriture dans tous les domaines du programme

À toutes les étapes de la lecture et dans d'autres situations d'apprentissage, dans toutes les matières scolaires, l'écriture est un outil important pour la présentation des informations et des connaissances. L'enseignant modélise et fait pratiquer l'emploi de diverses représentations graphiques pour l'organisation des idées et des renseignements trouvés dans un texte (oral, visuel, écrit, médiatique ou électronique), pour la planification et l'organisation d'une production (orale, visuelle, écrite ou autre) et pour la démonstration des connaissances sur un sujet précis et des apprentissages faits au cours d'une lecture, d'une exploration ou d'une expérience quelconque.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) peut contribuer au développement des habiletés de littératie, en plus des compétences en littératie critique et des connaissances variées. Par le biais d'activités pertinentes en ligne ou en utilisant divers logiciels appropriés, les élèves pratiquent diverses stratégies, consolident leurs apprentissages et développent leur vocabulaire dans divers domaines d'étude. Des logiciels de traitement de texte et de dessin, en particulier, sont pertinents pour la création d'une production visuelle ou écrite ; des dictionnaires électroniques et en ligne sont utiles à l'étape de rédaction ou de correction. D'autres outils électroniques et en ligne contribuent au développement des connaissances des élèves du processus d'écriture, des stratégies d'écriture, des éléments d'écriture, des types de textes (technologiques et autres) et peuvent donc les aider à s'exprimer avec plus de confiance et d'efficacité.

Développement des habiletés et connaissances en écriture

Les élèves ont des besoins d'apprentissage en commun, peu importe leur niveau scolaire, mais ils acquièrent à leur propre rythme et façon les stratégies et les habiletés en lien avec le langage. Les élèves ont des antécédents qui leur sont distincts, et qui influent sur leurs apprentissages en matière d'écriture, tout comme sur dans les autres domaines. Pour que les élèves connaissent le succès et soient motivés, il importe de connaître leurs stades de développement en écriture et de leur proposer des tâches de rédaction qui à la fois leur conviennent et leur posent un défi.

Le tableau suivant définit les principales caractéristiques des stades de développement de l'écriture ; notons que certaines des caractéristiques mentionnées appartiennent à plus d'une de ces grandes catégories, et qu'il est peu probable qu'un élève détienne toutes les caractéristiques d'une catégorie.

Continuum du développement des habiletés et connaissances en écriture			
Stade de pré-émergence	**Rédacteur en émergence**	**Rédacteur débutant**	**Rédacteur en transition**
- joue à écrire - produit des gribouillis qui ne différentient pas la représentation iconique (dessin) et la représentation symbolique (graphèmes ou lettres) - commence à distinguer un gribouillis du dessin	- fait des lettres ou des pseudo-lettres qui se distinguent de ses dessins - laisse des espaces entre ses lettres ou pseudo-lettres ; commence a écrire des suites de lettres attachées - ne tient pas compte du lien entre les sons et la forme écrite des mots - utilise une combinaison de dessins, de traits, de symboles et de lettres (écriture inventée) pour transmettre des messages - décrit ses dessins - comprend que l'écrit est porteur de sens et une forme de communication - écrit son prénom - commence à écrire correctement quelques mots fréquents ou des mots familiers - développe le concept d'orientation de l'écrit - fait la correspondance mots écrits / mots dits pour chaque mot - copie les mots de l'environnement - s'appuie sur sa langue maternelle (par ex., l'anglais) pour écrire (syntaxe, vocabulaire)	- utilise presque toujours des lettres conventionnelles - utilise l'écrit pour transmettre ses messages - montre une compréhension du lien oral-écrit et écrit à l'aide de ses connaissances phonologiques - utilise une lettre ou une combinaison de lettres pour représenter une syllabe - tient graduellement compte des phonèmes dans les syllabes - laisse des espaces entre les mots - écrit correctement plusieurs mots fréquents et des mots familiers - écrit des groupes de mots (deux mots qui vont ensemble) - écrit des fragments de phrases : *j'aime..., aujourd'hui j'ai...* - est conscient des majuscules - est conscient des accents - est conscient d'une variété de signes de ponctuation - démontre l'orientation dans ses écrits avec le retour à la ligne suivante - utilise quelques notions de syntaxe de la langue française pour écrire des phrases simples - dessine et écrit un résumé pour accompagner son dessin	- écrit correctement des mots souvent rencontrés - représente tous les phonèmes d'un mot, mais cette représentation ne correspond peut-être pas à l'orthographe conventionnelle - connaît et utilise différents graphèmes pour représenter un même phonème (é, ez, er, ai) - organise son écrit sur la page, selon l'intention de communication - écrit diverses formes de textes, par exemple, poèmes, listes, invitations - peut composer une phrase contenant plus d'une idée à l'aide de marqueurs de relations - utilise de façon plus conventionnelle les signes de ponctuation - transmet un message clair et facile à lire - écrit de courtes histoires - démontre un respect de quelques conventions de la langue française (accords des noms, adjectifs et verbes les plus courants) - utilise diverses stratégies pour planifier, rédiger, réviser, corriger et publier des textes

Source : Adapté de la *Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année : Document d'appui,* Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, 2013

Stratégies pour les trois temps d'écriture et de représentation

Avant l'écriture et la représentation

Stratégies de préécriture

Se donner une intention de communication / identifier le but de la tâche

Établir les paramètres du projet d'écriture et de représentation et les critères de production

Choisir le(s) sujet(s) et préciser les idées principales et les aspects à traiter

Préciser la situation de communication (l'intention de communication, les destinateurs, le genre ou type du texte, la structure la plus appropriée)

Activer ses connaissances antérieures (sur le sujet, sur le type de texte et ses éléments, sur la situation de communication, etc.)

Se poser des questions (sur la tâche, le texte, l'intention de communication, le sujet, etc.)

Poser des questions pour lesquelles des destinataires voudraient avoir une réponse (Qui ? Quoi ? Ou ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?)

Développer et organiser l'idée principale et les idées secondaires (en utilisant un schéma conceptuel ou une constellation, par exemple)

Formuler un plan (la longueur du texte, sa structure ou forme, le format, etc.) en fonction de l'intention de communication et des exigences de la tâche

Déclencher un vocabulaire français pertinent sur le sujet / Recueillir du vocabulaire autour de ce sujet (et les structures nécessaires)

Créer un lexique ou des listes de mots reliées au thème

Participer aux remue-méninges

Participer aux discussions sur le sujet dans les groupes de tailles différentes

S'inspirer de chansons, de poèmes, et de divers textes (oraux, imprimés, électroniques et médiatiques) abordés en classe

Consulter une variété de ressources et de modèles de textes (des copies-type), ainsi que des cadres ou schémas de texte

Utiliser une variété de techniques pour sélectionner et organiser les idées pour sa production écrite ; compléter les schémas conceptuels ou d'autres représentations graphiques

Appliquer ses connaissances de la structure et des éléments de divers types de texte pour orienter sa propre production

Organiser des idées en tenant compte de la structure textuelle qui répond le mieux à son intention de communication

Utiliser le dessin, la schématisation, les représentations graphiques et d'autres aides pour orienter sa production écrite

Développer un résumé / schéma du texte

Rechercher des idées et de l'information pertinente à sa production ; prendre des notes

Recourir à diverses sources d'information (ressources imprimées, visuelles, audiovisuelles, électroniques, médiatiques, humaines)

Travailler avec un partenaire pour partager des idées, planifier sa rédaction, et recevoir de la rétroaction

Consulter des autres pour recevoir une rétroaction sur son plan / ses notes afin de clarifier des idées et faciliter la planification ; ajouter des détails demandés ou répondre aux questions posées

Outils suggérés :

- un tableau du sujet et des aspects
- une liste de vocabulaire et d'idées reliés au sujet
- un schéma de récit
- une toile d'idées
- un tableau conceptuel
- une matrice (idées principales et secondaires)
- un tableau de planification
- un diagramme de Venn
- un cadre ou schéma de texte
- un tableau séquentiel / une ligne de temps
- une grille de présentation
- un tableau en T
- un tableau comparaison – contraste
- une fourchette des idées
- une grille d'évaluation

Pendant l'écriture et la représentation
Stratégies de rédaction et de représentation

Développer les idées principales et les idées secondaires (expliquer, préciser, approfondir, donner des exemples)

Se servir du plan et de la planification faits pendant le stade de préécriture (notes, tableaux d'organisation, etc.)

Organiser son écriture en fonction de la forme du texte, de ses caractéristiques et des destinataires

Se référer à un schéma de texte ou un gabarit

Écrire un brouillon en utilisant un schéma de texte ou un gabarit qui correspond au type de texte

Utiliser diverses ressources pour appuyer sa production (p.ex. un lexique murale, un dictionnaire personnel, des modèles de texte)

Utiliser ses connaissances du système graphophonique pour orthographier les mots

Outils suggérés :

- un tableau de planification
- un tableau du sujet et des aspects / une toile d'idées
- un cadre ou schéma de texte (un gabarit)
- un tableau conceptuel / une fourchette des idées
- une matrice (idées principales et secondaires)
- un tableau séquentiel / une ligne de temps
- un diagramme de Venn / un tableau en T / un tableau comparaison - contraste
- une grille de vérification

Après l'écriture et la représentation
Stratégies de post écriture

Relire son brouillon plusieurs fois et de plusieurs façons (p.ex. oralement, à un partenaire, en silence, etc.) afin de vérifier le contenu, l'organisation, la structure des phrases, et le vocabulaire employé

Échanger son brouillon avec d'autres élèves et recevoir la rétroaction ; se servir des commentaires des autres pour améliorer son texte

Faire des révisions sur le niveau de l'organisation et du contenu (réorganiser, ajouter, enlever, déplacer, remplacer)

Faire un retour sur l'intention de communication et vérifier si le texte correspond à cette intention

Se poser des questions après une relecture du texte pour permettre l'ajout d'idées secondaires

Faire un analyse du brouillon : les mots et expressions, les phrases, les paragraphes

Vérifier et modifier le texte en fonction des traits d'écriture : les idées, la structure du texte, la voix, le choix des mots, la structure et la fluidité des phrases

Utiliser une grille de vérification ou de révision ciblant certains éléments (p.ex. l'ordre des idées, l'enchaînement des idées, l'emploi d'un vocabulaire riche, le développement des idées secondaires)

Faire la correction d'éléments de texte déjà enseignés: grammaire et structures, orthographe, ponctuation et autres conventions linguistiques

Utiliser une grille de correction dans la correction et la mise au point du texte

Utiliser divers techniques pour publier un texte écrit

Outils suggérés :

- une liste ou une grille de vérification et de correction
- une grille d'autoévaluation
- une liste de vérification pour la révision avec un pair

II. Catégories de textes et éléments à traiter

Tableau des habiletés
Mécanique de l'écriture et conventions de l'écrit

	Niveau			
Mécanique de l'écriture	**M**	**1e**	**2e**	**3e**
L'élève développe son orientation spatiale quand il écrit. a) il forme et oriente correctement les lettres minuscules et majuscules sur une ligne à l'aide : de caractères d'imprimerie (écriture script)	I	D	D	D
de lettres attachées (écriture cursive)				I
b) il insère les espaces appropriés entre les mots	I	D	D	D
c) il copie d'après un modèle (par ex., un texte écrit, le mur de mots)	I	D	D	D
L'élève structure ses idées en paragraphes			I	D
Conventions de l'écrit				
Usage des majuscules - noms propres	I	D	D	D
- début des phrases	I	D	D	D
Ponctuation				
- point	I	D	D	D
- point d'interrogation	I	D	D	D
- point d'exclamation		I	D	D
- deux-points			I	D
- guillemets*		I	D	D
- virgule	I	D	D	D
- apostrophe	I	D	D	D
- trait d'union			I	D

I Introduction D Développement

***Nota :** Il existe différents façons de marquer le dialogue dans un texte écrit. L'étude d'une variété de textes permettra aux élèves de voir les *guillemets* français et les *tirets de dialogue* ainsi que le système anglais. Les élèves d'immersion sont encouragés à utiliser les *guillemets* français quand ils écrivent en français.

Progression de la construction des six formes de texte

Il est essential d'exposer les élèves aux six formes de l'écriture par la lecture à haute voix, l'écriture partagée, l'écriture interactive, la lecture partagée et la modélisation de l'écriture et ce, depuis la maternelle. Il est cependant recommandé de suivre la progression ci-dessous pour favoriser l'enseignement explicite qui fait passer l'élève de la déconstruction des différentes formes de texte à leur reconstruction :

Maternelle	**Récits, textes narratifs**, rapports procédures, explications et exposés
1re année	Récits, textes narratifs, **rapports, procédures**, explications et exposés
2e année	Récits, textes narratifs, rapports, procédures, **explications** et exposés
3e année	Récits, textes narratifs, rapports, procédures, explications et **exposés**

Nota : Les formes de textes en caractères gras sont enseignées de façon explicite, tandis que les autres sont introduites ou développées, ou les deux.

Il est important de noter qu'en maternelle, le récit diffère du récit enseigné aux autres niveaux, mais que, à chaque niveau, l'élève peut le maîtriser de façon indépendante. Un enfant en maternelle sera capable de réaliser des dessins en suivant le cadre *Quand ? Qui ? Quoi ? Où ? Pourquoi ?,* tandis qu'un élève de 3e année aura à préparer une présentation écrite détaillée.

Les élèves de maternelle se familiarisent avec les exposés en parlant de divers points de vue ou au moyen de matériel visuel ou d'annonces publicitaires. Par contre, en 3e année le cadre est enseigné de manière explicite et on s'attend à ce que les élèves progressent de façon à être capables de préparer un exposé de façon indépendante.

Pour de plus amples renseignements sur les diverses formes de texte, consulter l'annexe C, Genres et types de textes et éléments à traiter.

III. Feuilles d'exploitation en matière d'écriture et de représentation

Aujourd'hui, j'ai _____.

J'ai aimé _____ parce que _____.

Je n'ai pas aimé _____ parce que _____.

J'ai préféré _____ à cause de _____.

À mon avis, _____ _____.

Voici un dessin de ce que j'ai aimé le plus :

Le (la) _____
_____est un animal _____. Il est _____ et il a _____. Il vit _____. Son habitat est _____. Il mange _____. Il aime _____ et _____. Il n'aime pas _____ ou _____. Son ennemi est _____. Quelque chose que je trouve intéressant est que _____ _____. J'aimerais savoir plus sur _____ _____.

Schéma d'une marche à suivre

Le but / Le titre
Le matériel nécessaire
Démarche 1. 2. 3. 4. 5.

Schéma d'une lettre

L'adresse postale

La date

L'appel,

Le corps de la lettre en trois parties :

L'introduction

Le développement

La conclusion

La salutation finale,

La signature

Feuilles de planification pour un texte écrit

Schéma du récit

Nom : _____ Date : _____

Qui	Quand

Où	Pourquoi

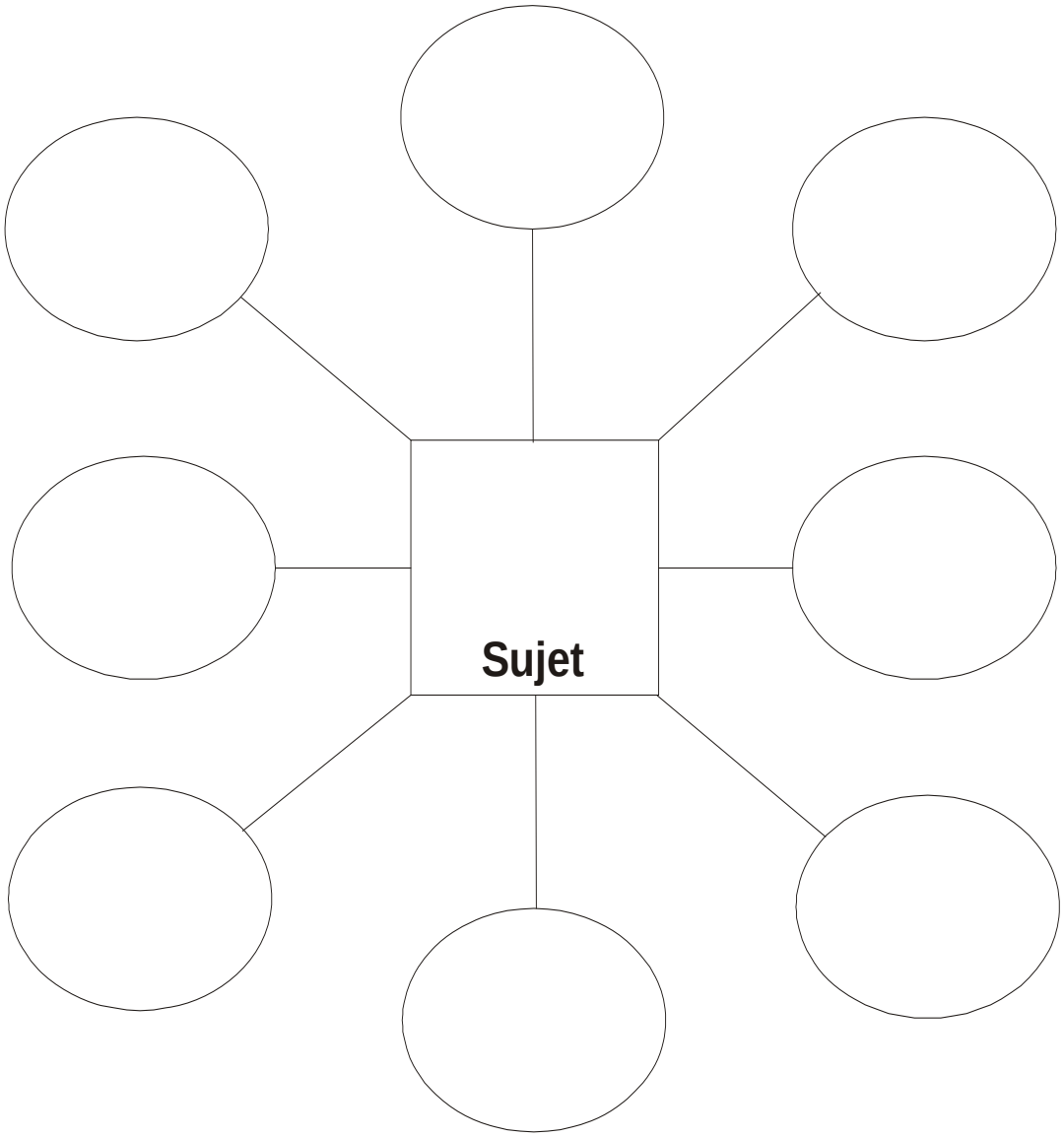
Ce qui arrive

Conclusion

Source : Adapté de *Primary English Language Arts Assessment, Information Booklet 1*(2000-2001)

Constellation

Nom : _____ Date : _____



Projet de recherche

Nom : _____ Date : _____

Qu'est-ce que je veux savoir?

Qu'est-ce que je veux savoir?

Qu'est-ce que je veux savoir?

Sujet : _____

Qu'est-ce que je veux savoir?

Qu'est-ce que je veux savoir?

Qu'est-ce que je veux savoir?

IV. Outils d'évaluation et d'autoévaluation des productions écrites

Évaluation holistique de la rédaction sur demande

(Rubrique développé pour le test provincial de français en immersion, 3e année, 2000)
Nota : Cette évaluation provinciale n'est plus administrée.

Niveau

4 Le but est bien établi. Les détails complémentaires sont pertinents et bien définis. Le texte est cohérent. L'écriture montre un usage efficace du vocabulaire. Les erreurs dans les conventions ne nuisent pas à la communication.

3 Le but est établi. Les détails complémentaires sont pertinents, mais pas toujours bien définis. Le texte est cohérent. L'écriture montre habituellement un usage efficace du vocabulaire. Les erreurs dans les conventions nuisent rarement à la communication.

2 Le but est établi. Les détails complémentaires sont parfois pertinents, mais faibles. L'écriture manque parfois de cohérence. Un vocabulaire général est utilisé. Les erreurs dans les conventions nuisent parfois à la communication.

1 Le but n'est pas toujours établi. Les détails complémentaires sont faibles, vagues ou non pertinents. Le texte manque de cohérence. Un vocabulaire simple et entrecoupé de mots anglais est utilisé. Les erreurs dans les conventions nuisent à la communication.

Notation analytique du processus d'écriture

(Rubrique développé pour le test provincial de français en immersion, 3e année, 2000)

Contenu

Niveau 4
- Le but est établi et maintenu
- Les détails complémentaires sont pertinents et bien définis
- L'auteur fait montre de créativité, d'imagination
- Le texte intéresse le lecteur

Niveau 3
- Le but est établi et habituellement maintenu
- Les détails complémentaires sont pertinents mais pas toujours bien définis
- L'auteur fait montre de créativité, d'imagination
- Le texte intéresse en général le lecteur

Niveau 2
- Le but est établi, mais n'est pas toujours maintenu
- Les détails complémentaires sont parfois pertinents
- L'auteur fait montre de peu de créativité
- Le texte intéresse parfois le lecteur

Niveau 1
- Le but n'est pas bien établi
- Les détails complémentaires sont faibles, vagues et non pertinents
- Montre peu de créativité
- Le lecteur est insatisfait
- Le lecteur est frustré

Structure et organisation

Niveau 4
- L'introduction est significative
- Le déroulement continu du sujet et la cohérence sont constants
- Des liens sont toujours établis entre les phrases
- La conclusion est significative

Niveau 3

- L'introduction est claire
- Le déroulement continu du sujet et la cohérence sont en général bons
- Des liens sont en général établis entre les phrases
- La conclusion est pertinente

Niveau 2

- Le texte possède une introduction, mais celle-ci n'est pas claire
- Le déroulement continu du sujet et la cohérence présentent des faiblesses
- Les liens entre les phrases sont parfois absents
- La conclusion est pertinente

Niveau 1

- L'introduction est confuse, ou absente
- Il y a un manque de continuité dans le déroulement et de cohérence
- Les liens entre les phrases sont limités ou répétitifs
- La conclusion n'est pas appropriée

Structure des phrases

Niveau 4

- Utilise de façon constante une variété de structures et de longueurs de phrases afin de communiquer efficacement

Niveau 3

- Utilise souvent une variété de structures et de longueurs de phrases afin de communiquer efficacement

Niveau 2

- Utilise parfois une variété de structures et de longueurs de phrases afin de communiquer efficacement

Niveau 1

- Utilise rarement une variété de structures et longueurs de phrases
- Le message est obscur

Vocabulaire

Niveau 4
- Utilise un large éventail de mots ; le vocabulaire est précis
- Les noms, verbes, adjectifs et adverbes sont bien choisis

Niveau 3
- Utilise un éventail limité de mots; le vocabulaire est assez précis
- Les noms, verbes, adjectifs et adverbes sont habituellement bien choisis

Niveau 2
- Utilise un vocabulaire général
- Le choix des noms, verbes, adjectifs et adverbes manque de variété

Niveau 1
- Utilise un vocabulaire simple
- Le choix des noms et des verbes est répétitif; il y a peu d'adjectifs et d'adverbes

Conventions

Niveau 4
- Peu de fautes d'orthographe, de ponctuation et de grammaire
- Peut essayer d'utiliser des formes grammaticales complexes

Niveau 3
- Les erreurs ne nuisent pas à la clarté de la communication
- Quelques fautes d'orthographe, de ponctuation et de grammaire

Niveau 2
- Les erreurs nuisent à la clarté de la communication
- Fautes d'orthographe, de ponctuation et de grammaire fréquentes

Niveau 1
- Les erreurs nuisent à la communication
- Nombreuses fautes d'orthographe, de ponctuation et de grammaire

Grilles d'évaluation pour une rédaction
Structures de phrase, vocabulaire et conventions

L'élève _____	Date _____
s'exprime en utilisant un vocabulaire français croissant.	toujours, parfois, pas encore
forme bien les lettres.	toujours, parfois, pas encore
laisse des espaces pour séparer les mots.	toujours, parfois, pas encore
utilise correctement une variété de structures simples.	toujours, parfois, pas encore
écrit des phrases complètes, utilisant une variété de structures et types de phrases.	toujours, parfois, pas encore
met une majuscule au début et la ponctuation appropriée à la fin de chaque phrase.	toujours, parfois, pas encore
écrit un nombre croissant de mots sans fautes.	toujours, parfois, pas encore

L'élève _____	Date _____
s'exprime en français, en utilisant un vocabulaire approprié	toujours, parfois, pas encore
utilise une orthographe approchée (provisoire) pour écrire des mots inconnus	toujours, parfois, pas encore
utilise l'orthographe conventionnelle pour écrire un grand nombre de mots	toujours, parfois, pas encore
écrit des phrases complètes	toujours, parfois, pas encore
écrit une variété de types de phrases	toujours, parfois, pas encore
utilise les structures langagières présentées en classe	toujours, parfois, pas encore
utilise une variété de verbes, d'adjectifs et de mots descripteurs	toujours, parfois, pas encore
utilise correctement les majuscules et la ponctuation	toujours, parfois, pas encore

Feuille de contrôle
Entretien enseignant(e) - élève

Élève : _____ **Date :** _____

Pendant l'entretien, on a discuté des éléments suivants :

Contenu / Idées	Voix
Organisation / Structure	Vocabulaire et choix des mots
Structure et fluidité des phrases	Conventions linguistiques

Questions pour diriger un entretien entre l'élève et l'enseignant (ou un partenaire) :

Contenu	Est-ce que l'objet est clair ? Est-ce qu'il y a assez de détails à l'appui ?
Organisation	Est-ce qu'il y a une bonne introduction et conclusion ? Est-ce que les idées sont toutes importantes ? Est-ce que l'ordre des idées a du sens?
Structure et fluidité des phrases	Est-ce que la longueur et la sorte de phrases varient ?
Voix	Est-ce que ton message est sincère ? Est-ce que la personne qui lit saura ce que tu penses de ce sujet ?
Vocabulaire et choix de mots	Est-ce que le même mot se répète souvent ? Est-ce que les mots créent une image pour la personne qui lit ? Est-ce que les mots choisis sont les meilleurs ?
Conventions linguistiques	Est-ce que tu as vérifié la ponctuation, la grammaire et l'orthographe ?

Source : Adapté de *Primary English Language Arts Assessment 2000-2001- Information Booklet 1*

Grille d'observation pour l'écriture script (dans une production écrite)

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Cocher (✓) les critères appropriés :

_____ Écrit lisiblement : _____des lettres ; _____ des mots ; _____des phrases

_____ Sait espacer : _____ des lettres ; _____ des mots ; _____ des phrases

_____ Écrit "sur la ligne" : _____ toujours ; _____ parfois ; _____ pas encore

_____ Sait former toutes les lettres minuscules

_____ Sait former les lettres minuscules suivantes : _____

_____ Sait former toutes les lettres majuscules

_____ Sait former les lettres majuscules suivantes : _____

Grille d'observation pour l'orthographe (dans une production écrite)

Nom de l'élève : _____ Date: _____

Cocher (✓) les descripteurs appropriés :

_____ Sait orthographier un grand nombre de mots familiers et usuels

_____ Ecrit correctement les mots fréquents qui sont affichés dans la classe.

_____ Utilise une orthographe provisoire ou approchée pour des mots inconnus (tente de les écrire phonétiquement)

_____ Écrit des lettres pour chaque syllabe dans les mots inconnus

_____ Utilise le « s » ou le « x » du pluriel

Liste de contrôle
Vérification des éléments technologiques

Nom	Date	Commentaires
L'élève est capable de / d' :		
créer une illustration en utilisant un logiciel de dessin		
rédiger un court texte en utilisant le traitement de texte		
utiliser le clavier		
ouvrir un document		
insérer de nouvelles idées		
insérer des images		
insérer des caractères spéciaux		
copier, couper, coller		
créer un nouveau document		
enregistrer un document		
imprimer un document		
utiliser le correcteur d'orthographe		
utiliser les boutons de navigation		

Grille d'autoévaluation
Stratégies d'écriture

Mes stratégies d'écriture	Toujours	Parfois	Pas encore
Première étape			
Je sais comment choisir le sujet pour mes rédactions.			
Je pense à pourquoi et pour qui j'écris.			
Je trouve des idées et des mots importants et je les note avant d'écrire mon premier brouillon.			
Je me sers d'une représentation graphique ou d'un autre outil pour organiser mes idées.			
Deuxième étape			
J'utilise les idées que j'ai notées pour écrire mon brouillon.			
J'écris mon brouillon le mieux que je peux.			
Je relis mon brouillon pour m'aider à savoir où apporter des changements.			
Dans mon brouillon, j'ajoute, j'enlève ou je change des mots ou des phrases.			
Je demande à quelqu'un d'autre de lire mon texte et de me donner des idées.			
Je trouve des mots précis et riches pour remplacer des mots ordinaires.			
Troisième étape			
Je me sers de plusieurs ressources pour m'aider à vérifier les éléments de mon texte : les affiches, le mur de mots, une feuille de vérification, un dictionnaire.			
Pour vérifier l'orthographe de mots inconnus, je me pose des questions suivantes : *Est-ce que le mot a l'air correct ? Est-ce que ça fait du sens ? Est-ce que le mot sonne bien ?*			
J'utilise un dictionnaire pour vérifier l'orthographe ou le genre d'un mot inconnu.			

Grille d'autoévaluation
Marche à suivre

Nom Date	✓
Dans la marche à suivre …	
J'ai écrit le titre.	
J'ai écrit une liste illustrée du matériel nécessaire.	
J'ai fait une illustration pour toutes les étapes nécessaires.	
J'ai écrit des mots ou des phrases pour chaque étape.	
J'ai fait attention de bien écrire les verbes.	
J'ai utilisé des connecteurs tels que les suivants : *en premier, pour commencer, au commencement, premièrement, au début, d'abord, deuxièmement, ensuite, et puis, enfin, finalement, pour terminer.*	
J'ai utilisé un nombre ou une lettre pour chaque étape de la procédure.	
J'ai relu la marche à suivre et j'y ai apporté des changements nécessaires.	
Commentaires de l'enseignant	

Grilles d'autoévaluation
Travail en groupe

Mon travail en groupe	Toujours	Parfois	Jamais
Nom	Date		
Je travaille bien avec mes amis.			
Je fais mon travail.			
Je cherche de l'aide.			
J'aide mes amis.			

Mon travail en groupe Nom	Jamais	Un peu	Souvent	Toujours
Je réagis positivement aux idées des autres.				
Je pose des questions aux autres.				
Je respecte le droit de parole de chacun dans le groupe.				
Je respecte les règles de politesse.				
Je participe aux discussions de groupe.				
Je fais ma part des tâches du groupe.				
Je remercie les autres pour leur contribution.				

Listes de vérification
Révision avec un pair (Partie I)

I. Lis ton brouillon à ton partenaire.

II. Donne-lui le temps d'écrire sa réaction à ton texte sur sa feuille.

III. Quels changements vas-tu faire ?
- Raie ce qui ne va pas.
- Change des mots qui ne sonnent pas bien.
- Ajoute des mots descriptifs.
- Varie les sortes de phrases utilisées.
- Décide du bon ordre des phrases.

IV. Vérifie que ton texte a un début, un milieu, et une conclusion.
- Le début présente ton sujet, le lieu et les personnages.
- Le milieu comprend les détails intéressants du sujet, un problème ou des événements excitants.
- La conclusion comprend des idées importantes à propos du sujet, et la fin de ton texte.

V. Lis ton deuxième brouillon. Comment est-il ?

Source : Adapté de *Primary English Language Arts Assessment, 2000-01, Information Booklet 1*

Révision avec un pair (Partie IIa)

Auteur : _____
Partenaire : _____
Date: _____

Après la lecture du texte, aide ton partenaire en remplissant les cases suivantes :

J'ai aimé

Je voudrais plus d'information sur

Je suggère que

Source: *Adapté de Primary English Language Arts Assessment 2000-01 Information Booklet 1*

Révision avec un pair (Partie IIb)

Auteur : _____ Partenaire : _____ Date: _____

Cher / Chère _____,

J'ai lu ton texte avec intérêt et j'ai quelques commentaires à faire.

J'ai aimé en particulier _____

_____

_____

_____

Bravo! Bien fait !

En même temps, je crois que ton texte pourrait être encore mieux si …

- tu donnais plus d'information sur _____

_____

_____

- tu ajoutais _____

_____

_____

- tu enlevais _____

_____

_____

Je suggère aussi que _____

_____

_____

_____

Bonne chance dans ta révision !

_____ (signature)

Source : D'après *Primary English Language Arts Assessment 2000-01 Information Booklet 1* et *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*, M. Cavanagh, Chenelière, 2005

Révision avec un pair (Partie IIc)

Mes révisions	**Moi**	**Mon partenaire**
Est-ce que le texte est clair ?	oui pas encore	oui pas encore
Commentaires :		
Est-ce que j'ai oublié quelque chose ?	oui pas encore	oui pas encore
Commentaires :		
Puis-je ajouter d'autres détails ?	oui pas encore	oui pas encore
Commentaires :		
L'ordre des phrases est-il bon ?	oui pas encore	oui pas encore
Commentaires :		
Y a-t-il des phrases qui ne sont pas nécessaires ?	oui pas encore	oui pas encore
Commentaires :		

Grilles de vérification et d'autoévaluation
Révision et correction d'un brouillon

Nom : Date : Titre du texte :		
Je révise mon texte		
	Moi	Mon enseignant
Est-ce que mon texte est clair ?	oui non	
Est-ce que j'ai oublié quelque chose ?	oui non	
Puis-je ajouter d'autres détails ?	oui non	
L'ordre des phrases est-il bon ?	oui non	
Y a-t-il des phrases qui ne sont pas nécessaires ?	oui non	
Je corrige mon texte		
La ponctuation		
Y a-t-il une lettre majuscule au début de chaque phrase ?	oui non	
Y a-t-il une lettre majuscule pour chaque nom de personne ?	oui non	
Y a-t-il un point à la fin de chaque phrase ?	oui non	
L'orthographe		
Est-ce que j'ai bien copié les mots affichés ?	oui non	
Faut-il vérifier dans mon dictionnaire ?	oui non	
Les phrases		
Mes phrases, sont-elle des phrases complètes ?	oui non	
Est-ce que j'ai varié la structure de mes phrases ?	oui non	

Nom Titre du texte	✓	Date
J'ai fait mon plan.		
J'ai écrit mes idées principales.		
J'ai écrit en phrases complètes.		
J'ai ajouté des détails pour appuyer mes idées principales.		
J'ai lu ce que j'ai écrit.		
J'ai vérifié que le texte soit clair et mes idées complètes.		
J'ai lu mon texte avec un partenaire pour réviser et ajouter des détails.		
J'ai vérifié mon travail pour les majuscules, l'orthographe et la ponctuation.		
J'ai ajouté des éléments visuels au texte : dessins, images, tableaux, diagrammes.		
J'ai écrit ma bonne copie en faisant attention à mon écriture.		
J'ai vérifié ma bonne copie une dernière fois.		

Nom Titre du texte	**Moi** ✓	**Mon enseignant** ✓
J'ai relu mon texte et il a **du sens**.		
J'ai employé des **mots et des structures corrects.**		
J'ai écrit **sans faute** les mots qui sont affichés dans la classe. J'ai cherché les mots que je ne sais pas écrire.		
J'ai vérifié **les lettres majuscules** et **la ponctuation**.		
Mon **écriture** est lisible et j'ai laissé **des espaces** pour séparer les mots.		

Ma liste de vérification pour la révision et la correction de mon brouillon **Nom :** **Titre du texte :**	
A. La révision et l'amélioration du brouillon	✓
J'ai relu mon texte et il a du sens. J'ai vérifié qu'il n'y a pas de mots qui manquent. J'ai relu chaque phrase pour voir si elle est complète. J'ai organisé mes idées dans des paragraphes.	
B. La correction et la mise au point du texte	✓
J'ai vérifié mon orthographe. J'ai encerclé les mots dont je ne suis pas certain. J'ai cherché dans le dictionnaire ou dans une banque de mots tous ces mots douteux.	
J'ai vérifié ma ponctuation. J'ai mis une virgule (,) ou un autre signe de ponctuation s'il faut une pause. J'ai mis un point (.), un point d'interrogation (?), ou un point d'exclamation (!) à la fin de chaque phrase. J'ai mis les guillemets (« ») au moment où quelqu'un parle.	
J'ai vérifié les lettres majuscules. J'ai mis une majuscule au début de chaque phrase. J'ai mis une majuscule pour les noms des personnes ou des places.	
J'ai vérifié mon écriture. J'ai laissé un espace entre les mots. Je peux lire mon texte, et des autres personnes peuvent le lire.	

Source: Adapté de *Primary English Language Arts Assessment, Information Booklet 1* (2000-2001)

Listes de vérification
Correction d'un brouillon

Mon nom : La date :	☺
La ponctuation	
Ai-je mis une lettre majuscule au début de chaque phrase ? ***Le***	
Ai-je mis une lettre majuscule pour chaque nom de personne ? ***M**arc*	
Ai-je mis la ponctuation appropriée à la fin de chaque phrase ? **• ? !**	
Ai-je cherché des mots dans un dictionnaire personnel ou en ligne ?	
L'orthographe	
Ai-je bien copié les mots qui sont affichés ? ***~~sha~~ ~~cha~~ chat***	
Les phrases	
Est-ce que j'ai varié la structure des phrases ? *Le grand chien joue avec le chat. C'est vraiment drôle à voir. Ils s'amusent comme des enfants !*	

Nom : Titre :	
Je vérifie :	**C'est fait !** ✓
les majuscules et les points Annie chante.	
la ponctuation . , « » ? !	
le genre (masculin ou féminin) et le nombre (singulier ou pluriel) des noms et adjectifs la grande pomme verte les petits bateaux	
les terminaisons des verbes Elle écrit et ils jouent.	
les accords des noms, pronoms, adjectifs (les accords de genre et de nombre) J'aime les bananes. Elles sont bonnes. Voici mon Papa. Il est content.	
l'orthographe des mots douteux ~~sha~~ ~~cha~~ chat	
Commentaires de l'enseignant	

La correction du texte : Ma liste de vérification

Nom

Titre du texte **Date**	**Moi** ✓	**Mon partenaire** ✓
I. Les lettres majuscules J'ai utilisé des lettres majuscules quand c'est nécessaire. **II. La ponctuation** J'ai bien utilisé : -le point (.) -le point d'interrogation (?) -le point d'exclamation (!) -la virgule (,) -l'apostrophe (') -le tiret de dialogue (—) ou les guillemets (« … ») **III. L'orthographe** J'ai bien écrit les mots dans mon texte. J'ai vérifié l'orthographe des mots douteux. **IV. Le genre** J'ai vérifié le genre des mots (si on dit ***le*__** ou ***la*** __). **V. Le pluriel** J'ai mis au pluriel les mots qui doivent être au pluriel (noms, pronoms, adjectifs, verbes). **VI. Les accords** J'ai vérifié les accords de genre (masculin ou féminin) et de nombre (singulier ou pluriel). **VII. Les verbes** J'ai vérifié les terminaisons des verbes (p.ex., ils vol**ent**).		

Annexe E

Liens utiles

Annexe E : Composantes

I. Associations et services francophones (A)

II. Fêtes et recettes francophones (A)

III. Groupes ethniques (A)

IV. Cultures francophones (A)

V. Chansons, comptines, poésies et jeux (A, B)

VI. Sites des médias francophones (A, B, C)

VII. Ressources pédagogiques en ligne (A, B, C, D)

VIII. Sensibilisation aux préjugés et stéréotypes (A, C)

IX. Auteurs et littérature jeunesse (A, C)

X. Développement de la communication orale (B)

XI. Développement de la conscience phonologique (B)

XII. Développement de la lecture et du visionnement (C)

XIII. Développement de l'écriture et de la représentation (D)

XIV. Développement des TIC (C, D)

XV. Ressources audio et audio-visuelles (B, C)

XVI. Sites pour le tableau blanc interactif (B, C)

Noter : Les liens aux sites Web proposés dans cette annexe ont été organisés par volet du programme de français. Certaines catégories de liens s'appliquent à plus qu'un volet ; les lettres indiquent donc les volets du programme auxquels les catégories de liens sont reliées. Les lettres suivantes représentent les volets du programme :

A : La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle
B : L'écoute et l'expression orale
C : La lecture et visionnement
D : L'écriture et la représentation

Voir aussi le site Web du ministère pour une liste de liens utiles à jour.
https://www.k12pl.nl.ca/curr/francais/immersion/m-6/fr/3e-an/liens.html

I. Associations et services francophones (A)	
http://www.francotnl.ca	Portail des francophones de Terre-Neuve-et-Labrador : Liste complète des organismes et services de la province
http://francotnl.ca/AFL	Association francophone du Labrador
http://francotnl.ca/ARCO	Association régionale de la côte ouest
http://www.acfsj.ca	Association communautaire francophone de Saint-Jean (ACFSJ)
http://franco.ca/atlas/	- Atlas de la francophonie
http://www.heritage.nf.ca/home.html	Patrimoine de Terre-Neuve et du Labrador
http://rvf.ca	*Rendez-vous de la Francophonie* - Journée internationale de la Francophonie - Les communautés francophones de Terre-Neuve-et-Labrador
http://www.acelf.ca	Association canadienne d'éducation de langue française (*Semaine de la francophonie*)
http://www.acadienouvelle.com/	Carrefour virtual des Acadiens – Acadie nouvelle
http://www.sanb.ca/accueil.aspx	La Société des Acadiens et Acadiennes du Nouveau-Brunswick
http://www.ssta.org/index.php?lang=fr	La Société Saint-Thomas-d'Aquin, la société acadienne de l'Î.-P.-É
http://www.capacadie.com	La Fédération acadienne de la N-É
http://www.st-pierre-et-miquelon.com	Site Web officiel de Saint-Pierre et Miquelon
http://zof.ca/zof/home/index.cf	Zone francophone et Portail ZOF, le portail des arts et de la culture de la zone francophone canadienne
http://www.pch.gc.ca/	Le patrimoine canadien (gouvernement fédéral)
http://www.unicef.org/french/crc/	*Les droits de l'enfant*, Site Web de l'UNICEF
http://www.cpf.ca	Canadian Parents for French
http://www.statcan.ca/	Statistique Canada

II. Fêtes et recettes francophones (A)	
http://www.acadievivante.ca/	*Acadie vivante* (Alimentation, Fêtes et divertissements)
http://www.teteamodeler.com/dossier/carnaval/carnavchandeleur.asp	La Chandeleur – Tête à modeler
http://www.momes.net/dictionnaire/c/chandeleur.html	La Chandeleur – Parents momes
http://www.terriau.org/cuisinex.htm	Recettes d'origine acadienne
http://www.recettes.qc.ca/	Recettes du Québec
http://www.momes.net/dictionnaire/e/epiphanie/epiphanie.html	Fête des rois /Épiphanie
http://www.momes.net/dictionnaire/minidossiers/epiphanie.html	Épiphanie – Parents momes
http://www.pomverte.com/Cathinfo.htm	La Sainte-Catherine
http://www.momes.net/dictionnaire/p/poissondavril.html#bricolage)	Poisson d'avril
http://www.cabaneasucre.org/index.html	Cabanes à sucre
http://www.carnaval.qc.ca/fr	Le Carnaval de Québec – Coin des profs
http://www.pourapprendre.ca/samuser/	Portails de liens en français concernant des thèmes spécifiques, des fêtes et célébrations
http://www.fiesta-i-fiesta.com/	Informations sur d'autres fêtes
http://www.bonjourquebec.com/qc-fr/repertoire-evenements/fete-festival-evenement/	Informations sur d'autres fêtes

III. Groupes culturels (A)	
http://www.francotnl.ca	Portail des francophones de Terre-Neuve-et-Labrador : Liste complète des organismes et services de la province
http://www.museevirtuel-virtualmuseum.ca/Search.do?R=VE_1694&lang=fr&ex=on	Les francophones de Terre-Neuve et du Labrador (Corner Brook Museum)
http://www.nlmfac.ca/	Newfoundland and Labrador Multicultural Council (site en anglais)
http://www.innu.ca/index.php?lang=fr	Innu Nation (site en anglais)
http://www.nunatsiavut.com/	Nunatsiavut Government-Labrador Inuit Association (site en anglais)
http://www.labradormetis.ca/home/11	Labrador Métis Nation (site en anglais)
http://www.sjnfc.com/	St. John's Native Friendship Association (site en anglais)
http://www.mfngov.ca/index.html	Conne River Mi'kmaq (Miawpukek Aknutmaqn) (site en anglais)
http://www.heritage.nf.ca/aboriginal/mikmaq_history.html	MikMaq History (site en anglais)
http://jasenbenwah.tripod.com/page1.htm	St.George's Bay Mi'kmaq Band (site en anglais)
http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/scr/at/abor-fra.asp	Les autochtones de la région de l'Atlantique
http://www.ccnc.ca/contactUs/contactUs.html#newfoundland	Chinese Association of Newfoundland and Labrador (site en anglais)
http://www.cyberacadie.com/	Cyber Acadie : l'Histoire acadienne, au bout des doigts
http://www.snacadie.org	Société nationale de l'Acadie
http://139.103.17.56/cea/livres/glossaire_index/glossaire.cfm	Le glossaire acadien
http://archives.radio-canada.ca/pour_les_profs/617/	*L'éveil de l'Acadie : la francophonie dans le monde :* information pour faire un « rallye virtuel à travers la francophonie »

IV. Cultures francophones (A)	
La francophonie canadienne	
http://www.francotnl.ca/	Portail des francophones de Terre-Neuve- et-Labrador
http://www.francofete.qc.ca	*La Francofête, célébration du français et de la francophonie* – jeux, liens, concours
http://comptines.tv/un_escargot	Comptines et chansons pour enfants : Paroles de comptines et chansons francophones.
http://www.stephyprod.com/paroles-pour-enfants/paroles-chansons-enfants/	Paroles et chansons : Paroles, musique et vidéos de chansons et comptines françaises
http://www.crossroadsforcultures.ca/index.php?language=fr	*Baccalieu : Carrefour des cultures* - Le rôle des français et La pêche migratoire française. Voir également des activités éducatives.
http://www.fccf.ca/	Fédération culturelle canadienne-française ; comprend une liste d'activités culturelles par région et par province
http://www.smq.qc.ca/mad/outils/plan/index.php	Musées à découvrir
https://www.historicacanada.ca/fr/content/education/le-defi-mathieu-da-costa	Le défi Mathieu Da Costa
http://www.museevirtuel-virtualmuseum.ca/index-fra.jsp	Musée virtuel du Canada
http://www.vac-acc.gc.ca/jeunesse/	Anciens Combattants Canada : activités et publications pour les jeunes et pour les éducateurs
http://www.ocol-clo.gc.ca/html/quick_facts_faits_bref_franco_f.php	Le commissaire aux langues officielles du Canada
http://www.acelf.ca/semaine-nationale-francophonie/description.php	ACELF – Semaine nationale de la francophonie
http://www.pourapprendre.ca/samuser/	Pour apprendre – Portail de liens sur la francophonie
La francophonie mondiale	
http://www.st-pierre-et-miquelon.com/fr/	Site officiel du tourisme à Saint-Pierre et Miquelon
http://saintpierremiquelon.la1ere.fr/	Saint-Pierre et Miquelon – télévision
http://www.cavilamenligne.com/	*Plaisir d'apprendre* - Site de ressources pour les professeurs de français langue étrangère
http://www.educa-langues-enfants.com/	*Franc-parler : Enseigner le français aux enfants.* Ressources brutes, sites pédagogiques, sites multimédias pour les jeunes apprenants de français

http://www.utm.edu/departments/french/franimage.html	Images de France
http://www.dismoidixmots.culture.fr/	*Dis-moi dix mots* – Site du Ministère de la Culture et de la Communication, France, pour célébrer la langue française. Jeux, fiches pédagogiques, idées.
http://www.ambafrance-ca.org/	L'ambassade de France au Canada
http://www.lalanguefrancaiseenfete.be/	*Communauté française de Belgique – La langue française en fête*

V. Chansons, comptines, poésies et jeux (A, B)	
http://www.iletaitunehistoire.com/	*Il était une histoire* – histoires, comptines, chansons à écouter, lire, télécharger
http://204.225.6.243/else/francisation/cd-rom/inc/principale.htm	*La francisation : parcours de formation - M à 2* Exploiter des chansons, poèmes et comptines
http://www.chez.com/kolymbia/enfants.html	Chansons/comptines (paroles et musique)
http://www.caslt.org/research/musicf.htm	*L'association canadienne des professeurs de langue seconde* - Portail de sites pour la musique
http://www.aepq.ca/	*Association d'éducation préscolaire du Québec*
http://www.teteamodeler.com/dossier/chansons.htm	*Tête à modeler* - Chansons et comptines
http://www.yakeo.com/fr/comptines/	Yakeo : Répertoire de sites portant sur les comptines et la chanson
http://www.jeuxpourenfants.org	Jeux pour enfants
http://www.coindespetits.com/comptines/listecomptine.html	*Coin des petits* - Des comptines
http://bmarcore.club.fr/Tine/index.html	Chansons enfantines, rondes et comptines (paroles et versions musicales)
http://www.chez.com/chansonsenfantines/	Chansons enfantines (paroles et musique)
http://contines.free.fr/index.php3	Répertoire de comptines
http://www.carnaval.qc.ca/fr/section-lfun/chansons	Carnaval de Québec - chansons
http://www.momes.net/dictionnaire/c/carnavaltextes.html	Parents Momes - Le carnaval en musique
http://www.sitespourenfants.com/	Sites pour enfants : Portail de sites pour des jeunes et pour des enseignants
http://lamaternelledemoustache.net	*La maternelle de Moustache* - ressources pédagogiques pour les enseignants
http://www.dinosoria.com/index.htm	*Dinosoria : Site ludo-éducatif pour toute la famille* ; musique de chansons enfantines
http://www.paroles-chansons-enfants.com/chansons-pour-enfants-18.html	Paroles – chansons - enfants
http://lakanal.net/	Lakanal -Ressources et outils pour le primaire
http://www.lirecreer.org/	*Lire et RéCréer* – poésie, comptines, contes pour jeunes

VI. Sites des médias francophones (A, B, C)	
http://www.gaboteur.ca/	*Le Gaboteur* - le seul journal de langue française à Terre-Neuve-et-Labrador
http://ici.radio-canada.ca/Jeunesse/	*Radio Canada Jeunesse :* divers jeux, émissions, webisodes, reportages, quiz
http://saintpierremiquelon.la1ere.fr/	*St. Pierre et Miquelon* - radio et télévision en ligne
http://www.acadienouvelle.com/	Acadie nouvelle – le quotidien francophone du Nouveau-Brunswick
http://francopresse.ca/	*FrancoPresse.ca* – Actualités francophones canadiennes
http://www.cyberpresse.ca	Journaux quotidiens électroniques francophones
http://www.sedonnerlemot.tv/extras/journal/sdlm_journal_no5.pdf	Journal *Se donner le mot*
http://www.bayardjeunesse.ca	Bayard - Abonnements à plusieurs magazines pour jeunes : *Les explorateurs, Les débrouillards, J'aime lire, Images doc, Astrapi*
http://www.scholastic.ca/education/magazines/index.html	Abonnements aux magazines de Scholastic Canada : *La petite presse, Allons-y !, Bonjour, Ça va ?*
http://culturefrancophone.ca/	*Franco culture* - La vitalité culturelle du canada français
http://www.educatout.com/theme_activites/bonne_annee.htm	Cybermagazine de la famille et de la petite enfance
http://habilomedias.ca/	Habilo Médias Le centre canadien d'éducation aux médias et de littératie numérique

VII. Ressources pédagogiques en ligne (A, B, C, D)	
http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/curriculum.html	Ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador - Programmes d'études pour les programmes d'immersion française
http://www.acpi.ca	Association canadienne des professeurs d'immersion ; *Journal de l'immersion* en ligne
http://www.acelf.ca	Association canadienne d'éducation de langue française
http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm	*L'@telier* –Ressource en ligne du Ministère de l'éducation de l'Ontario ; modules, vidéos et ressources à imprimer sur la littératie et la numératie
http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod20_C_activ_coop.pdf	*L'@telier* – Exemples d'activités coopératives
http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_Word_Study_French.pdf	*L'enseignement de l'étude de mots* – Monographie sur la mise en pratique de la recherche produite par le Secrétariat de la littératie et de la numératie et l'Ontario
http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/	*Recherche en éducation* – Site du Ministère de l'Éducation de l'Ontario
http://sites.google.com/site/ocdsbministryresources/Home	Répertoire de ressources du Ministère de l'Éducation de l'Ontario
http://www.learnquebec.ca/fr/index.html	*Learn* - Site d'un organisme québécois offrant des ressources pédagogiques
http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/fairedifference.aspx	Alberta Éducation - *Faire une différence : répondre aux différents besoins en matière d'apprentissage à l'aide de la différenciation pédagogique*
http://education.alberta.ca/media/6346251/chap1.pdf	*Faire une différence,* chapitre 1 – Différenciation pédagogique
http://education.alberta.ca/media/6346267/chap5.pdf	*Faire une différence,* chapitre 5 - Expériences d'apprentissage différenciées : la formation de groupes variés, échafaudage pédagogique
http://education.alberta.ca/media/6346283/chap9.pdf	*Faire une différence,* chapitre 9 - Le contexte particulier de l'anglais langue seconde et de la francisation : Stratégies et approches pédagogiques
http://www.cforp.on.ca/multimedia/webemissions.html	Liens vers les productions multimédia et webémissions de CFORP sur divers thèmes et sujets pédagogiques
http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/a_ecoutepartie1.pdf	La différentiation pédagogique : Définition des structures différentiées

http://www.learnquebec.ca/fr/content/curriculum/languages/fls/trousse/ressourc.html	*Portes françaises – Trousse pédagogique ;* liens vers des sites utiles aux enseignants
http://www.curriculum.org/	Services des programmes d'études Canada : Perfectionnement professionnel – webémissions, webconférences et plus
http://www.csdm.qc.ca/	Commission scolaire de Montréal – Formation professionnelle
http://habilomedias.ca/	Habilo médias - Ressources pour développer l'esprit critique des jeunes à l'égard des médias
http://carrefour-education.qc.ca/	*Carrefour Éducation* – site du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport et la société GRICS : ressources éducatives offertes sur Internet. Voir les guides thématiques, p. ex., *Le plaisir de lire*
http://www.csrdn.qc.ca/discas/glossaire/FGlossaire.html	Le glossaire pédagogique de DISCAS
http://www.bced.gov.bc.ca/frenchprograms/resources.htm	Lexique anglais-français, BC Ministry of Education
http://www.graphic.org/	The Graphic Organizer Website
http://inspiration.com/home.cfm	*Kidspiration* (Inspiration Software Inc.)(site en anglais)
http://www.pedagonet.com/index-fr.php	Ressources pédagogiques en français
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/Pages/2004/47_RESSOURCESTHEMATIQUES.aspx	*Le café pédagogique - L'actualité pédagogique sur Internet*
http://bonpatron.com/	*Le patron : Aide à la rédaction :* site qui permet d'identifier des fautes d'orthographe et de grammaire
http://www.sciencetech.technomuses.ca/francais/index.cfm	Musée des sciences et de la technologie
http://www.museevirtuel.ca	Musée virtuel du Canada
http://www.publications.gov.sk.ca/details.cfm?p=33541	Ministère de l'éducation de la Saskatchewan, Programmes d'immersion par matière - *L'alphabétisme chez les jeunes enfants : Une ressource pour les enseignants et les enseignantes* (2002) et autres documents
http://www.asc-csa.gc.ca/fra/	Agence spatiale canadienne
http://www.professeurphifix.net/index.htm	*Professeur Phifix :* fiches d'exercices et leçons pour l'école élémentaire
http://www.cyberquetes.ca/	*Cyberquêtes :* Répertoire de centaines de cyberquêtes pour tous les niveaux
http://environnement.ecoles.free.fr/videos.htm	Éducation à l'environnement

http://www.in-terre-actif.com/	*Le réseau InTerre-Actif* : outil d'éducation à la citoyenneté pour élèves et enseignants
http://www.ocol-clo.gc.ca/html/publications_f.php	Commissariat aux langues officielles : publications, jeux, affiches, incluant *Mots branchés* (terminologie Internet)
http://www.ctf-fce.ca/Default.aspx	*Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants* - publications et ressources en français
http://www.tfo.org/	TFO - site Web de la télévision en français de l'Ontario : Ressources pour l'enseignement
http://www.ucalgary.ca/repsit/dictionnaires/	Liens aux dictionnaires, encyclopédies et lexiques
http://www.hanen.org/MyHanen/Store/default.aspx?categoryID=4&	Calendrier en anglais ou en français pour le développement du langage et de l'alphabétisation chez les jeunes enfants
http://stlet27.wordpress.com/pour-les-enseignants/	Site qui explore les idées de *Les 5 au quotidien* (Duval) de G. Bushey et J. Moser
http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dom_act/dom_langage/	CRDP d'Alsace : S'approprier le langage – Documents pour le développement du langage pour les élèves non francophones
http://webemissions.cforp.on.ca/evaluation/video2.htm	Webémission : *Questionner pour favoriser l'amélioration de l'apprentissage*
http://edu.gov.on.ca/fre/curriculum/transcriptQuestionner.pdf	Transcription de la webémission : Questionner pour favoriser l'amélioration de l'apprentissage
http://education.alberta.ca/media/720116/inclusionweb.pdf	*L'inclusion en immersion : Guide de différenciation pédagogique pour répondre à divers besoins d'apprentissage,* Alberta Éducations

VIII. Sensibilisation aux préjugés et stéréotypes (A, C)	
http://habilomedias.ca/	*Les stéréotypes dans les médias* (Enjeux des médias : Réseau éducation-médias)
http://www.enseignement.be/	*CREM :* Centre de ressources en éducation aux médias
http://www.etfo.ca/Resources/ForTeachers/Documents/Effaçons%20les%20préjugés%20pour%20de%20bon.pdf	*Effaçons les préjugés pour de bon (*Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario, 2006)
http://www.otffeo.on.ca/fr/apprentissage/bien-etrelecole/	*Bien-être à l'école* – Ressources sur l'intimidation, l'équité et l'éducation inclusive ; modules de formation pour les enseignants ; liens utiles
http://www.ucalgary.ca/resolve/research/reports	Liste de programmes de prévention traitant de l'intimidation et de la résolution de conflits (site en anglais)

IX. Auteurs et littérature jeunesse (A, C)	
http://www.communication-jeunesse.qc.ca/cj.php	Communication jeunesse : site sur la littérature canadienne française pour la jeunesse
http://www.lurelu.net/	*Lurulu* - Site de la seule revue québécoise consacrée à la littérature pour la jeunesse
http://www.hackmatack.ca/	Prix littéraire Hackmatack : Le choix des jeunes du Canada Atlantique
http://www.collectionscanada.gc.ca/pika/008007-4000-f.html	Bibliothèque et Archives Canada
http://www.quebec-amerique.com/	Fiches d'exploitation pédagogique pour beaucoup de titres publiés chez Québec Amérique Jeunesse
http://www.bayardlivres.ca/Default.aspx	Fiches d'exploitation pédagogique pour beaucoup de titres de la collection « Raton laveur » disponible chez Bayard
http://www.editionsdelisatis.com/	Fiches d'exploitation pédagogique pour des titres publiés chez Éditions de l'Isatis
http://www.livresouverts.qc.ca/index_V3.php	*Livres ouverts* - site du ministère de l'Éducation du Québec qui vise le développement du goût de lire chez les jeunes
http://www.ricochet-jeunes.org/auteur.asp	Site de référence offrant une banque de données très complète sur l'univers du livre de jeunesse
http://www.litterature.org/	*L'infocentre littéraire des écrivains québécois* - Le centre de documentation virtuelle sur la littérature québécoise

X. Développement de la communication orale (B)	
http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=modView.cfm&L=2&modID=55&c=2&navID=modView	*L'@telier.on.ca :* Ressources pédagogiques en ligne - Module d'apprentissage sur la communication orale et documents à imprimer
http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/win05/PowerMurphy.htm	*Teaching French through Music in the French Immersion Kindergarten Classroom,* par Sharyn Power-Piercey et Elizabeth Murphy
http://www.acpi.ca/ressources/referentiel-de-competences-orales	Le référentiel de compétences orales pour les élèves apprenant le français développé par l'ACPI / CAIT
http://www.literacycenter.net/	*Early Childhood Education Network* - Activités interactives pour apprendre les lettres, les couleurs, les nombres, les formes en français
http://www.bbc.co.uk/schools/primaryfrench/	BBC Primary French Website - contenu interactive et non interactive
http://www.pedagonet.com/other/oral1.htm	Critères d'évaluation d'un exposé oral
http://www.fslall.com/learn_french_98.html	Portail de sites offrant des activités d'écoute pour les apprenants de français
http://french.about.com/od/listening/French_Listening_Links_and_Resources_Listen_to_French.htm	Portail de sites offrant des activités orales pour les apprenants de français
http://www.livraphone.com/index.php?cPath=13_83	Site de référence des livres audio en français
http://www.loups-garous.com	Site Web dédié au jeu de société *Les loups-garous de Thiercelieux,* un jeu qui demande une écoute attentive
http://radioenfant.ca/	*Radio enfant-ado* - une radio au service des jeunes
http://scolaire.groupemodulo.com/recherche.html?recherche=%C3%89tincelle	Site de Duval Éducation / Groupe Modulo – version audio téléchargeable de la collection *Étincelle*

XI. Développement de la conscience phonologique (B)	
http://ecolepourlesparents.over-blog.com/article-jeux-phonologiques-59816111.html	Jeux phonologiques à télécharger
http://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_indisse/documents/conscience_phonologique.pdf	Activités pour développer la conscience phonologique
http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=modView.cfm&L=2&modID=12&c=2&navID=modView	*L'@telier.on.ca :* Ressources pédagogiques en ligne - Module d'apprentissage sur la conscience phonologique et documents à imprimer
http://stlouisass.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.qc.ca/stlouisass/IMG/pdf/Suggestions_d_activites_pour_conscience_phono_1_.pdf	Activités pour développer la conscience phonologique
http://lecolede.ngaoundaba.com/?p=17	Jeux en phonologie

XII. Développement de la lecture et du visionnement (C)	
http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=documentView&navID=documentView&c=2&type=2&L=2	*L'@telier.on.ca* : Ressources pédagogiques en ligne - *Modules de littératie – Lecture partagée M à 3 :* Vidéos et documents à imprimer sur l'enseignement de diverses stratégies de lecture
http://www.eworkshop.on.ca/edu/pdf/Mod07_strategies_comprehension.pdf	Stratégies de compréhension en lecture
http://www.cslaval.qc.ca/apo/ateliers_apo/Ensemble/pages_ens/index.htm	Chemises d'activités pour les enfants de 6 à 7 ans
http://www.literacycenter.net/	*Early Childhood Education Network* : Activités interactives en français
http://www.csportneuf.qc.ca/sed/ccarette/tous_les_cycles/Strategies_lecture_primaire.pdf	Stratégies de lecture : Primaire
http://www.clindoeilpedagogique.net/IMG/Cahier_des_strategies_de_comprehension_en_lecture.doc	Les stratégies de compréhension en lecture
http://www.enseignement.be/	*Centre de ressources en éducation aux médias*(CREM)
http://www.oasisfle.com/documents/typologie_textuelle.htm	*La typologie textuelle* : Enseignement / apprentissage de français langue étrangère
www.communication-jeunesse.qc.ca/	*Communication Jeunesse* : Site Web sur la littérature canadienne française
http://www.lesexplos.qc.ca/	*Les Explorateurs,* revue pour jeunes
http://habilomedias.ca/	*Réseau Éducation-Médias* : Ressources en éducation aux médias et à Internet, et leur influence dans la vie des enfants
http://www.livresouverts.qc.ca/index.php	*Livres ouverts : Au fil du temps - Carnet de signets* (liens vers des sites reliés à la littérature jeunesse)
http://www.caslt.org/resources/french-sl/classroom-resource-links-other_en.php	*ACPLS/CASLT* – jeux, activités et ressources
http://www.segec.be/salledesprofs/chantiersdidactiques/cdinferences/questionsinference.html	*Apprendre à lire entre les lignes*
http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/meread/	*Moi, lire ? Tu blagues ! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie*,
http://www.lirecreer.org/index.html	*Lire et RéCréer :* Site pour lire, chanter, voir et publier pour les jeunes ; paroles et airs de musique pour des comptines
http://racontemoi.free.fr/	Contes et récits pour jeunes en ligne
http://scolaire.groupemodulo.com/accueil.html	Duval Éducation / Groupe Modulo – *À petits pas, Je lis, tu lis* et *Étincelle*
http://www.iletaitunehistoire.com/	*Il était une histoire* – histoires, contes, poésie, comptines, chansons, documentaires à écouter, lire, télécharger

XIII. Développement de l'écriture et de la représentation (D)	
http://www.oqlf.gouv.qc.ca	Office québécois de la langue française
http://www.granddictionnaire.com/	*Grand dictionnaire terminologique* – Office québécois de la langue française (traductions disponibles)
http://www.votreportail.com/francais-pres.htm	Banque de données terminologiques et linguistique
http://66.46.185.83/liensutiles/index.asp?Id=999&noT=27&T=Exercises	*Office québécois de la langue française* - Liens aux exercices pour jeunes
http://www.orthographe-recommandee.info/miniguide.pdf	*La nouvelle orthographe, parlons-en !*
http://www.atpf-th.org/sitepedago.html	*Sites Pédagogiques* - Liens utiles
http://dico.isc.cnrs.fr/dico/fr/chercher	Dictionnaire des synonymes français
http://mapage.noos.fr/mp2/	Bréviaire d'orthographe française
http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/	*Chercher pour trouver* - Guide rapide pour un travail de recherche
http://www.bandesportive.com/reporters/	*Reporters en herbe* - Site web suisse pour la publication de reportages par des jeunes
http://cg.cyberscol.qc.ca/cybergroupe/plume/	*Prête-moi ta plume* - Environnement pédagogique d'aide à l'écriture
http://www.ortholud.com/	*Massive Boggle* – jeux d'orthographe

XIV. Développement des TIC - technologies de l'information et de la communication (C, D)	
http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/Internet/Index/index.html	*Vocabulaire d'Internet – Banque de terminologie du Québec,* Office québécois de la langue française
http://www.ocol-clo.gc.ca/html/webfluent_motsbranches_f.php	*Mots.branchés, La Toile dans les deux langues officielles*
http://www.ocol-clo.gc.ca/html/poster_affiche_f.php	Commissariat aux langues officielles - Version en ligne, Affiche, Dépliant
http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/ti/clique.pdf	*Je clique en français* !, Office québécois de la langue française
http://vimeo.com/68866013	*Les référentiels TIC* - RÉCIT : RÉseau pour le développement des Compétences par l'Intégration des Technologies
http://www.pourapprendre.ca/	*Pourapprendre.ca* – base de données consultables des ressources disponibles en ligne
http://www.pourapprendre.ca/samuser/	Portails de liens en français concernant des thèmes spécifiques, des fêtes et célébrations
http://www.dref.mb.ca/	*Atout micro, Ressources éducatives francophones à l'ordinateur* - sélection de sites et de logiciels intéressants

XV. Ressources audio et audio-visuelles	
http://www.gnb.ca/0000/irrp/catalogue-f.asp	Site de la Médiathèque de CAMEF : une collection de vidéos à commander gratuitement pour les écoles des provinces de l'Atlantique ; pour plus de renseignements, voir l'annexe A du présent document
http://www.radio-canada.ca/jeunesse/pourlesprofs/	Radio Canada – ressources pratiques pour les profs
http://www.fslall.com/learn_french_98.html	FSL All - Un portail de sites offrant des activités d'écoute pour les apprenants de français
http://french.about.com/od/listening/	Un portail de sites offrant des activités orales pour les apprenants de français
http://radioenfant.ca/index.cfm?Voir=collections&Repertoire_No=442865855	Radio enfant-ado : une radio au service des jeunes

XVI. Sites pour le tableau blanc interactif **Noter** : Pour accéder à ces unités, il faut utiliser le logiciel Notebook.	
http://www.lsr7.org/its/	*Technology Integration and Modern Language* – Liens aux sites web pour le tableau blanc interactif
http://www.clta.net/lessons/	Activités de recherche
http://blogs.wsd1.org/iwb/category/smart-board-activities/french/	Diverses activités pour le tableau blanc interactif
http://toolsforlanguage.com/french-language-powerpoint-exercises.html	*Tools for Language* - Une bonne variété de leçons multimédias
http://www.smarttechnologies.fr/	Site en français de SMART Technologies

Annexe F

Structures d’apprentissage coopératif

Annexe F : Composantes

I. Casse-tête d'expertise / Découpage (Jig Saw)

II. Cercles concentriques (Howden)

III. Entrevue en trois étapes (Howden)

II. Méli-Mélo (Howden)

IV. Pauses pédagogiques (Howden)

IV. Quiz-Quiz-Trade© (Kagan)

V. Réfléchir, discuter, partager / Penser, parler, partager (Howden)

VI. Remue-méninges / Tempête d'idées (Howden)

VII. Table ronde

VIII. Tableau S-V-A

IX. Têtes numérotées (Howden)

Casse-tête d'expertise, Découpage (Jig Saw)

Cette stratégie favorise l'échange et la compréhension d'idées et de textes.

Démarche : L'enseignant divise un projet, un document à lire (p. ex. un article) ou toute autre activité en 3 à 5 parties.

Il forme ensuite des groupes de 3 à 5 élèves selon la taille de la classe et le projet concerné. Ces groupes constituent le groupe d'origine de chacun des élèves.

Tous les élèves de chacun des groupes d'origine reçoivent un numéro, soit 1, 2, 3, 4 ou 5. Il se peut que deux élèves reçoivent le même numéro si le nombre d'élèves dans la classe est impair. Demandez à tous les élèves possédant le même numéro de se rassembler en groupes d'« experts ».

Dans leur groupe d'experts, les élèves traitent ou lisent des extraits spécifiquement liés au sujet qui leur a été assigné. Ils doivent lire, se rappeler, relire, prendre des notes, organiser les idées principales et les détails selon des repères graphiques et produire des aides visuelles dont ils pourront se servir pour présenter leur sujet aux autres.

Les membres du groupe d'experts visent à devenir des experts du sujet donné ou d'un aspect en particulier de ce sujet. Par exemple, si un article possède quatre grandes sections, des groupes d'origine de 4 sont formés. Chaque membre du groupe se voit attribuer un numéro et une section de l'article correspondant à ce numéro. Les groupes d'experts se rassemblent et chacun de leurs membres doit lire la section visée, en discuter, produire des notes, donner des exemples, etc. afin de s'assurer d'avoir tout compris. Le temps consacré à cette activité dépendra de la complexité de l'article.

Une fois que le groupe d'experts a lu, résumé et tout à fait compris l'information, ses membres retournent dans leur groupe d'origine. Les experts no 1 présentent le sujet/la section qui leur a été attribué. Ce sera ensuite au tour de l'expert no 2 et ainsi de suite à informer le groupe sur son sujet.

Lorsque tous les experts auront terminé de présenter leur sujet, le groupe d'origine disposera de tous les détails et de toute l'information sur le sujet comme si chacun avait effectué la tâche individuellement.

Pour plus de renseignements sur la façon d'utiliser cette stratégie de manière optimale, consulter le site Web suivant : http://www.jigsaw.org/ (en anglais seulement).

Cercles concentriques (Howden)

Pour cette activité, les élèves sont divisés en deux groupes. Le premier groupe (de 3 élèves au minimum) forme un cercle, tandis que le second en forme un autre autour de lui (le cercle extérieur). Cette stratégie vise à favoriser la discussion entre les élèves.

Démarche : L'enseignant pose une question dont discuteront les élèves.

Les élèves réfléchissent à la façon dont ils répondront à la question, puis la personne du cercle intérieur indique sa réponse à la personne du cercle extérieur se trouvant vis à vis. Une fois qu'elle a terminé, elle dit « passe ». Alors, l'élève du cercle extérieur donne son avis ou donne suite aux commentaires de l'élève du cercle intérieur. Ensuite (au signal de l'enseignant), le cercle extérieur se décale d'une place vers la gauche ou vers la droite. Ainsi, chacun des élèves pourra discuter de la question (ou d'une autre question) avec une nouvelle personne.

Entrevue en trois étapes (Howden)

L'entrevue en trois étapes peut être utilisée comme activité d'introduction ou comme stratégie d'examen en profondeur de concepts. Il s'agit d'une stratégie très efficace lorsque les élèves doivent résoudre un problème qui n'offre aucune solution précise. Grâce à cette stratégie, les élèves peuvent personnaliser leur apprentissage et écouter et connaître les idées et les opinions des autres. La personne qui dirige l'entrevue doit écouter attentivement les propos de la personne interrogée afin de pouvoir les répéter en ses propres mots.

Démarche : L'enseignant présente une question ou un sujet sur lequel existent diverses opinions et posent plusieurs questions auxquelles le groupe devra répondre.

Ensuite, un élève se charge de poser les questions, tandis qu'un autre y répond. L'objectif de l'intervieweur est d'obtenir des précisions sur l'opinion ou l'idée que ce fait l'interviewé du sujet ou de la question dans un intervalle de temps donné. La personne qui dirige l'entrevue résume les points principaux et les détails importants qui sont soulevés.

Enfin, une fois la première entrevue terminée, les élèves changent de rôle.

- Exemple : après le visionnement d'une vidéo sur une question liée à l'environnement, les entrevues peuvent être utilisées pour évaluer la compréhension des élèves ou obtenir leurs points de vue.
- Exemple : après avoir lu un passage au sujet d'un concept ou d'une question ou après en avoir discuté, les élèves se livrent à des entretiens qui permettront de mettre en relief leur compréhension.

Deux équipes peuvent ensuite se regrouper pour discuter des points de vue de chacun et échanger sur les éléments intéressants qui ont été soulevés. Une fois que chacun des élèves a joué les deux rôles, les équipes peuvent être invitées à communiquer les éléments qu'elles ont jugés pertinents avec le reste de la classe. Une fois tous les entretiens terminés, le groupe rédige un rapport sommaire des résultats des entrevues. Cette activité peut être exécutée individuellement ou tout le groupe ensemble.

Méli-Mélo (Howden)

Il s'agit d'une variante de l'activité Quiz-Quiz-Trade©. Elle est utilisée comme stratégie préalable à l'enseignement pour familiariser les élèves à la matière à venir. Elle peut également être utilisée pour passer en revue la matière apprise.

Préparation : L'enseignant doit produire une série de fiches de questions et réponses sur la matière qui sera vue en classe.

Démarche : Les élèves reçoivent des cartes questions-réponses avant l'enseignement de la matière en classe. Ils se placent en équipes de deux comme pour Quiz-Quiz-Trade© et chacun à leur tour, ils présentent à leur partenaire l'information que contient la carte (p. ex. la carte présente les menus propos qui sont échangés à l'occasion d'une fête).

Une fois que chacun des partenaires a présenté son information, ils échangent leurs cartes et forment équipe avec un autre élève. La « causerie » se poursuit pendant une période de temps définie ou jusqu'à ce que tous les élèves aient entendu et/ou lu la plupart des cartes.

L'enseignant peut alors ramasser les cartes ou les laisser aux élèves pour qu'ils puissent les utiliser pendant le cours. Par exemple, pendant qu'il enseigne la matière, l'enseignant peut poser des questions préparées à l'avance aux élèves qui devront répondre à l'aide de l'information présentée sur les cartes. Ainsi, les élèves jouent un rôle actif dans leur apprentissage.

Pauses pédagogiques (Howden)

Il s'agit d'une variante de la stratégie *Réflechir, discuter, partager* qui permet aux élèves de traiter l'information nouvelle (le temps de l'activité peut varier en fonction de la matière).

Démarche : Cette stratégie peut être utilisée en tout temps pendant un cours magistral ou une discussion. Un arrêt est effectué pour permettre aux équipes de réviser, en trois minutes, ce qui vient d'être dit.

Avec un partenaire - L'enseignant peut amorcer l'activité en demandant aux élèves de se tourner vers leur camarade le plus près et de revoir, pendant une minute chacun, ce dont il a été question pendant les dix dernières minutes. L'élève doit faire comme si son partenaire avait quitté la salle et manqué la discussion (ou la prise de notes) : il résume l'information pendant que son partenaire écoute. Lorsque vient son tour, le deuxième élève résume aussi l'information en ajoutant ce que le premier a oublié. L'enseignant leur fera signe lorsqu'il sera temps de changer, une fois la minute écoulée. (Voir la stratégie Réfléchir, discuter, partager pour des moyens de déterminer quel élève commence).

En groupes - Une autre façon d'utiliser cette stratégie est de former des groupes de trois ou quatre élèves. Lorsque la révision de deux minutes commence (ou de trois pour les groupes de 3), les membres du groupe peuvent demander des précisions aux autres élèves ou répondre à leurs questions (p. ex. après avoir discuté d'un processus en plusieurs étapes comme le cycle de l'eau, les élèves forment des équipes afin de revoir le processus ou de poser des questions pour obtenir des précisions).

Quiz-Quiz-Trade © (Kagan)

Cette activité est souvent utilisée après plusieurs cours sur un sujet ou à la fin d'une unité pour revoir et consolider la matière enseignée en classe. Des questions et réponses tirées de la matière des cours sont inscrites sur des fiches ou des morceaux de papier.

Préparation : L'enseignant doit produire une série de fiches de questions et réponses sur la matière vue en classe. (Les fiches peuvent également être produites par les élèves). Il faut prévoir au moins une fiche par élève et il est bon d'en avoir en surplus. Au début de l'unité, l'enseignant pourrait avoir à reproduire des fiches pour veiller à ce que chacun des élèves en possède une.

Démarche : Cette activité se déroule en équipe, et les élèves doivent se déplacer dans la classe. (Voir la structure *Réflechir, discuter, partager* pour aider les élèves à déterminer qui commencera.)

Pour commencer l'activité, il faut remettre une fiche à chacun des élèves afin que tous disposent d'une question et de sa réponse. Leur demander de se lever et de se trouver un partenaire. Dans chaque groupe :

> QUIZ : L'élève no 1 interroge l'élève n° 2. Si l'élève n° 2 répond correctement, l'élève n° 1 le félicite. Si l'élève n° 2 donne une mauvaise réponse, l'élève n° 1 dit : « ce n'est pas grave » et lui indique la bonne réponse.
>
> QUIZ : À son tour, l'élève n° 2 interroge l'élève n° 1.
>
> ÉCHANGE : Après avoir posé leur question respective à leur partenaire, les élèves échangent leur fiche et trouvent un nouveau partenaire. Les étapes sont répétées au moins cinq fois, puis les élèves reprennent leur place.

Réfléchir, discuter, partager ; Penser, parler, partager (Howden)

Il s'agit d'une stratégie très directe qui permet aux élèves de réfléchir individuellement et en petits groupes avant de devoir répondre à des questions devant toute la classe. Ainsi, les réponses des élèves sont plus détaillées et précises.

La stratégie *Réflechir, discuter, partager* offre également aux élèves l'occasion de traiter l'information qu'ils reçoivent et de lui donner davantage de sens.

Cette stratégie peut être utilisée *avant* la présentation d'un nouveau sujet afin d'évaluer les connaissances préalables des élèves, de leur rappeler la matière déjà étudiée ou de les faire réfléchir sur le sujet.

Cette stratégie peut être utilisée à tout moment pour vérifier la compréhension, pour couper de longues périodes d'activités soutenues ou lorsqu'il est utile d'échanger des idées.

Démarche : L'enseignant pose une question aux élèves et leur accorde du temps (généralement de 30 à 60 secondes) pour réfléchir individuellement à leur réponse.

Une fois qu'ils ont réfléchi à leur réponse, les élèves forment équipe avec un élève se trouvant près d'eux et discutent de leurs réponses ou de leurs idées concernant la question ou le problème qui a été posé.

Au cours de la discussion, les élèves ont l'occasion d'exprimer leur compréhension, de confirmer ce qu'ils ont compris et de cerner tout élément obscur.

Il existe trois variantes à la façon de procéder :

- l'enseignant peut accorder un certain temps à chacun des élèves pour parler pendant que leur partenaire écoute ;
- l'enseignant peut demander aux élèves de mettre leurs idées par écrit (qu'il pourra ramasser) avant d'en discuter avec leur partenaire ;
- l'enseignant peut désigner les équipes ou varier les partenaires pour éviter que les élèves interagissent toujours avec les mêmes personnes et s'assurer que personne n'est exclu. 5.

Une fois que les élèves ont discuté de leurs idées avec leur partenaire, ils peuvent être incités à faire part de leur réflexion à toute la classe. L'enseignant peut également leur demander de partager un point intéressant soulevé par leur partenaire qui leur a permis de mieux saisir le sujet/la question.

Conseil : *Pour veiller à ne pas perdre trop de temps au moment de décider lequel des élèves commencera l'échange, l'enseignant peut recourir à diverses stratégies comme de dire : « la personne la plus grande commence », « la personne qui porte le plus/le moins de bijoux commence », « la personne qui a les cheveux les plus longs/les plus courts commence », « la personne la plus jeune /vieille commence », etc.*

Pour plus de renseignements sur les modifications possibles à cette stratégie et sur sa mise en pratique dans différentes matières, veuillez consulter la page suivante :
http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/think/ (en anglais seulement).

Remue-méninges / Tempête d'idées (Howden)

Démarche : Pour cette activité, la classe est divisée en petits groupes de 4 à 6 élèves. Un élève par groupe est nommé secrétaire. L'enseignant pose une question à multiples réponses possibles et les élèves disposent de temps pour réfléchir à leurs réponses.

Une fois le « temps de réflexion » écoulé, les membres de l'équipe s'échangent leurs réponses à tour de rôle. Le secrétaire consigne toutes les réponses par écrit.

La personne située à la gauche du secrétaire donne sa réponse et ce dernier l'inscrit. Cette stratégie est identique à celle de la table ronde, à la seule différence que les réponses sont consignées.

À tour de rôle, les membres du groupe donnent une réponse jusqu'à ce que le temps soit écoulé.

Table ronde

La table ronde est une bonne stratégie pour le remue-méninges, la révision ou la pratique d'une habileté.

Démarche : Les élèves sont divisés en groupes de 4 à 6. Chaque groupe reçoit une feuille de papier et un crayon. L'enseignant pose une question ou fournit un point de départ.

À tour de rôle, les élèves répondent à la question ou proposent une solution au problème en formulant leurs idées à voix haute tout en les écrivant sur leur feuille. Il est important que les idées soient exprimées oralement, et ce, pour plusieurs raisons :

- dans un tel environnement, le silence est ennuyant ;
- les autres membres de l'équipe peuvent réfléchir aux idées de l'élève ;
- une gamme plus variée de réponses seront fournies puisque les coéquipiers savent sur le champ si une autre personne a déjà exprimé l'idée à laquelle ils avaient peut être pensé ;
- comme ils entendent les réponses, les élèves ne perdent pas du temps précieux à lire les idées déjà formulées sur une feuille.

On encourage les membres d'une équipe à ne pas passer leur tour. Ils peuvent toutefois le faire s'ils sont en panne d'inspiration.

La table ronde est surtout efficace lorsqu'elle se déroule selon une série d'activités soigneusement coordonnées. Le remue-méninges peut servir à renforcer les idées tirées de lectures ou à préparer le terrain pour des discussions à venir. Les réponses multiples favorisent la créativité et la réflexion profonde entre les membres de l'équipe.

Tableau S-V-A

Cette stratégie peut notamment être utilisée pour présenter un sujet, s'assurer que les élèves soient déjà au courant d'un sujet ou pour activer leurs connaissances préalables.

Cette activité peut être exécutée avec toute la classe ensemble (c. à d. que l'enseignant ou un élève note au tableau les contributions des élèves), en petits groupes (chaque groupe note ses idées) ou de manière individuelle (chaque élève remplira son propre tableau).

Démarche : L'enseignant peut dessiner le tableau qui suit sur une feuille format conférence ou au tableau, demander aux élèves de le reproduire dans leur cahier de notes ou encore l'imprimer pour eux :

S Ce que **je sais** déjà sur le sujet	**V** Ce que **je veux savoir** (ou me demande) sur le sujet	**A** Ce **que j'ai appris** sur le sujet

Pour activer les connaissances préalables des élèves, leur demander ce qu'ils savent déjà du sujet et l'inscrire dans la colonne appropriée. Par la suite, les élèves peuvent communiquer leur réponse au reste de la classe ou à un partenaire.

Afin de susciter l'intérêt et nourrir les attentes envers le nouveau sujet, demander aux élèves d'indiquer les questions qu'ils se posent sur le sujet, ce qu'ils voudraient clarifier, etc. (c. à d. ce qu'ils veulent savoir).

Une fois le sujet abordé/exploré, les élèves reprennent leur tableau et y indiquent ce qu'ils ont appris. Ils comparent ensuite leurs réponses à celles des deux autres colonnes : ont-ils appris quelque chose de nouveau ? Ont-ils obtenu réponse à leurs questions ?

Cette stratégie convient bien aux projets de recherche et aux activités dans le cadre desquelles les élèves liront par eux mêmes. Il s'agit également d'une bonne stratégie pour présenter un nouveau sujet.

Têtes numérotées (Howden)

Démarche : L'enseignant forme des équipes de 4 élèves.

Chacun des membres de l'équipe reçoit un numéro de 1 à 4. L'équipe obtient également une question à laquelle elle doit répondre.

Ensemble, les membres de l'équipe répondent à la question en veillant à ce que chacun des membres connaisse la réponse et soit en mesure d'y répondre verbalement.

L'enseignant appelle un numéro (p. ex. « le 3 ») et chacun des élèves ayant reçu le numéro 3 doit répondre à la question. Il peut aussi varier le nombre d'un groupe à l'autre.

Nota : Pour de plus amples renseignements sur diverses façons de structurer les groupes dans le cadre d'une pédagogie différentiée afin de créer des activités d'apprentissage significatives, consulter les ouvrages de Jim Howden ou le document *Faire une différence : répondre aux différents besoins en matière d'apprentissage à l'aide de la différenciation pédagogique*, Alberta Éducation, 2010 : http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/fairedifference.aspx. Le chapitre 5 de ce document, en particulier, traite de la formation de groupes variés.

Annexe G

Techniques et stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Annexe G – Composantes

I. Acquisition de concepts
II. Apprentissage coopératif
III. Arts dramatiques
IV. Chants et musique
V. Contrats d'apprentissage
VI. Enquêtes
VII. Enseignement assisté par ordinateur
VIII. Enseignement explicite
IX. Entretiens
X. Entrevues
XI. Excursions pédagogiques
XII. Exercices de questionnement guidé
XIII. Expériences authentiques
XIV. Jeux de rôle
XV. Journal de bord
XVI. Modélisation et démonstrations
XVII. Pratique guidée
XVIII. Pratique partagée
XIX. Projets
XX. Questionnement
XXI. Remue-méninges
XXII. Représentations graphiques
XXIII. Résolution de problèmes
XXIV. Simulations

Acquisition de concepts

L'acquisition de concepts :

- les élèves reçoivent des informations sur un concept précis généré par eux-mêmes ou par leur enseignant et ils sont encouragés à classifier ou à grouper l'information et à produire des étiquettes informatives expliquant les regroupements effectués ;
- les élèves relient les exemples aux étiquettes en suivant leur propre raisonnement et ils élaborent eux-mêmes la façon dont ils comprennent le concept ;
- les élèves participent activement à leur propre apprentissage ;
- les élèves organisent et traitent l'information ;
- les élèves conçoivent une signification nouvelle et élargie de l'information dont ils disposent.

Apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement très efficace qui consiste à faire travailler les élèves ensemble plutôt qu'en compétition. Les groupes sont formés de façon à créer une interdépendance positive entre les élèves. Cette interdépendance positive favorise la responsabilisation 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.

L'apprentissage coopératif est une façon d'organiser l'activité en classe de manière à ce que les élèves travaillent en collaboration et que chacun prenne appui sur les points forts et les idées des autres. Les membres du groupe jouent des rôles clairement définis et dépendent les uns des autres pour la réalisation du but principal; en travaillant en vue d'un but commun, les élèves apprennent l'importance de respecter les vues de chacun et de maintenir l'harmonie dans le groupe. Dans l'apprentissage coopératif, le succès, c'est-à-dire la réalisation du but fixé, dépend de l'apprentissage individuel de tous les membres du groupe. Le rôle de l'enseignant est principalement un rôle d'animateur qui oriente les élèves en tant que groupes sociaux et équipes d'apprentissage alors qu'ils entreprennent des activités comme la détermination des problèmes, l'élaboration des solutions et l'application des compétences.

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 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 le développement des habiletés langagières.

L'apprentissage coopératif s'appuie sur cinq principes :

- *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 ;
- *Le groupement hétérogène* - Les groupes les plus efficaces sont ceux dans lesquels les élèves possèdent divers niveaux d'habiletés et d'aptitudes et sont différents en ce qui concerne le milieu social, le sexe et la race ;
- *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 ;
- *L'autonomie du groupe* - Les élèves résoudront probablement mieux leurs problèmes s'ils sont laissés à eux-mêmes que si l'enseignant vient aider.

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) ;
- placer les élèves dans des groupes (ce sont les groupes hétérogènes qui ont le plus de potentiel, car les différences les font fonctionner) ;
- 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.

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 de petits groupes ;
- vérifier leur propre compréhension ;
- partager les responsabilités ;
- rester avec leur groupe ;
- éviter les humiliations pour les membres du groupe.

Arts dramatiques

Les arts dramatiques :

- comprennent les sketchs, les pièces de théâtre, les charades et les jeux de rôles ;
- favorisent le développement de l'oral et encouragent l'emploi de vocabulaire et de structures linguistiques déjà traités ;
- offrent aux élèves des occasions de mettre en pratique leurs compétences linguistiques et leurs capacités d'écoute ;
- abordent les intelligences multiples et les styles d'apprentissage ;
- permettent un niveau élevé d'engagement chez les élèves.

Chants et musique

Les chants et la musique :

- permettent aux élèves de faire l'apprentissage de chants, comptines et chansons ;
- permettent aux élèves de faire la composition de chants, de comptines et de chansons pour appuyer leur apprentissage et pour démontrer leurs nouvelles connaissances ;
- peuvent faciliter l'acquisition de la langue seconde ;
- peuvent servir de fenêtre sur les cultures francophones ;
- peuvent renforcer le vocabulaire et les structures linguistiques ;
- abordent les intelligences multiples et les styles d'apprentissage ;
- peuvent servir à motiver les élèves et à les impliquer de façon active dans leur apprentissage ;
- peuvent offrir une raison valable de communiquer dans la langue seconde.

Contrats d'apprentissage

Les contrats d'apprentissage :

- permettent à l'enseignant de fixer des conditions, déterminer les ressources et établir les délais de base ;
- permettent à l'élève, ses parents et d'autres spécialistes de participer à la conception du contrat (par ex. les attentes, les conditions, les critères d'évaluation, l'échéancier, les conséquences) ;
- offrent une méthode d'individualisation de l'enseignement ;
- peuvent être conçus pour que les élèves fonctionnent au niveau scolaire et au rythme qui leur conviennent le mieux ;
- peuvent aider les élèves à faire des choix raisonnés, à devenir des apprenants de plus en plus autonomes et à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage.

Enquêtes

L'enquête :

- comprend la pensée, la réflexion, la formulation de questions pertinentes et la planification de stratégies appropriées pour la génération de réponses et d'explication ;
- permet aux élèves d'expérimenter et d'acquérir des processus par le truchement desquels ils peuvent rassembler de l'information sur le monde de diverses façons à partir d'un éventail de sources ;
- permet un niveau élevé d'interaction entre l'apprenant, l'enseignant, l'aire d'étude, les ressources disponibles et le milieu d'apprentissage ;

- permet aux élèves d'agir en fonction de leur curiosité et de leurs intérêts ;
- encourage les élèves à formuler des questions et à analyser des situations, des problèmes et des informations ;
- fait appel aux acquis ;
- encourage la formulation et la vérification d'hypothèses (des questions et des hypothèses nouvelles apparaissent souvent à mesure que l'enquête progresse) ;
- les élèves tirent des conclusions et proposent des solutions ;
- les élèves se rendent compte qu'il y a souvent plus d'une réponse à une question, plus d'une solution à un problème.

Enseignement assisté par ordinateur

L'enseignement assisté par ordinateur :

- est un mode d'enseignement qui incorpore l'informatique au plan de cours ;
- peut comprendre le traitement de texte, des activités d'écoute, des tutoriels, la résolution de problèmes, la pensée critique, la créativité, la simulation ;
- peut être individuel ou en petits groupes à travers l'apprentissage coopératif ;
- peut convenir à l'individualisation de l'enseignement ;
- encourage la participation active ;
- permet la prise de décisions de façon autonome et en collaboration ;
- convient à l'enseignement programmé.

Enseignement explicite

L'enseignement explicite :

- comporte souvent plusieurs étapes : la modélisation, la pratique partagée, la pratique guidée, la pratique autonome ;
- est dicté par les besoins des élèves ;
- peut narrer directement ou faire des déclarations ;
- donne de l'information ou des directives ;
- explique des procédures ;
- est largement centré sur la modélisation fourni par l'enseignant, en utilisant la technique de réflexion à haute voix ;
- peut se faire en petits groupes ou en grands groupes ;
- peut être utilisé pour motiver l'apprenant ;
- peut encourager la réflexion ;
- a la capacité de stimuler l'imagination ;
- peut développer la curiosité et le désir d'enquêter ;
- peut inclure des exposés par l'enseignant, des mini-leçons, des directives.

Entretiens

Les entretiens :

- ont lieu lorsque les enseignants rencontrent les élèves individuellement ou en petits groupes pour examiner des tâches d'apprentissage ou des questions connexes ;
- encouragent les élèves à parler de leur travail dans un cadre non menaçant à faible risque où les points de vue sont partagés et respectés;
- permettent le libre échange d'idées entre l'enseignant et l'élève ;
- permettent aux enseignants de guider les élèves et d'offrir une rétroaction ;
- encouragent les élèves à réfléchir sur leur apprentissage, à s'auto-évaluer et à prendre des décisions sur la façon d'aborder les tâches ;
- offrent un cadre approprié pour encourager l'autonomie et stimuler la confiance en soi.

Entrevues

L'entrevue :

- met à contribution des personnes, des dyades ou de petits groupes qui rassemblent de l'information auprès des pairs, des élèves plus jeunes ou plus vieux et des adultes ;
- utilise la réflexion active pour élaborer des questions et explorer des idées ;
- exige de l'habileté en communications interpersonnelles et une capacité d'écoute ; les élèves doivent écouter respectueusement, réagir aux vues et aux expériences des autres et interpréter celles-ci ;
- exige l'utilisation de langage pour formuler et clarifier les pensées, les sentiments et les idées des autres ;
- crée une raison valable de communiquer et d'extrapoler l'information d'un échange oral ;
- permet l'échange d'idées, une meilleure compréhension et une sensibilisation nouvelle face aux acquis ;
- donne lieu à des activités de suivi.

Excursions pédagogiques

Les excursions pédagogiques :

- comportent des activités d'enseignement et d'apprentissage ailleurs que dans la salle de classe ;
- exigent une planification soigneuse de façon à établir un lien avec les résultats d'apprentissage ;
- devraient susciter l'intérêt des élèves et provoquer des discussions et le questionnement ;
- peut offrir une expérience « pratique » ;
- peut entraîner l'application d'acquis ou l'acquisition de connaissances nouvelles ;
- devraient prévoir un suivi, par exemple des rapports, des discussions et une évaluation ;
- reflètent le monde réel et placent l'apprentissage dans le contexte de la communauté ;
- élargissent les vues des élèves.

Exercices de questionnement guidé

Les exercices de questionnement guidé :

- comportent une série de questions portant sur du matériel nouveau ou récemment appris ;
- peuvent être une composante de la résolution de problèmes ;
- peuvent être une composante de la réflexion critique ;
- peuvent être utilisés pour la réflexion et l'auto-évaluation ;
- peuvent être un élément de l'enseignement prévu au programme ;
- peuvent être utilisés pour les enquêtes guidées ;
- peuvent être utilisés comme point de départ pour l'apprentissage coopératif ;
- peuvent être utilisés pour guider/orienter l'apprentissage, l'exploration, l'expérimentation et l'observation.

Expériences authentiques

Les expériences authentiques :

- sont des expériences d'apprentissage dans la vraie vie qui nécessitent une planification attentive ;
- exigent la prise en compte de facteurs comme la sécurité, la fiabilité, les conditions météo, les coûts du transport, le temps et la disponibilité ;
- peuvent inclure les excursions pédagogiques, la visite à l'école de personnes ressources de l'extérieur, les sondages et les observations sur le terrain.

Jeux de rôle

Mise en garde
En employant le jeu de rôle :
- certains élèves peuvent se sentir embarrassés ou menacés ;
- il se peut que cette stratégie ne convienne pas aux grands groupes ;
- il se peut que cette stratégie ne convienne pas à tous les apprenants.

Le jeu de rôle :

- est la réponse spontanée ou préparée à une situation ou à un thème donné lorsque l'apprenant s'efforce de parler, de ressentir, de se comporter comme le personnage qu'il interprète ;
- est conçu pour illustrer des situations où le comportement de la personne est le facteur critique ;
- peut faire partie d'un jeu ou d'une activité de simulation ;
- est une approche pour prendre en compte des problèmes interpersonnels et exercer les aptitudes sociales et les aptitudes à communiquer ;
- permet un niveau élevé d'engagement chez les élèves ;
- encourage l'autonomie et l'autodétermination ;
- favorise le développement de l'oral et encourage l'emploi de vocabulaire et de structures linguistiques déjà traités ;
- offre aux élèves des occasions de mettre en pratique leurs compétences linguistiques et leurs capacités d'écoute ;
- favorise une meilleure compréhension des vues, des positions et des sentiments des autres ;
- facilite le changement au niveau des attitudes et des comportements ;
- encourage la coopération et le partage ;
- peut être utilisé pour trancher les dilemmes au niveau de la prise de décisions, régler les conflits, déterminer les réactions comportementales appropriées ;
- aborde les intelligences multiples et les styles d'apprentissage ;
- les enseignants doivent définir clairement la situation problématique et le problème ainsi que fournir des instructions très claires.

Journal de bord

Le journal de bord :

- permet aux individus de réfléchir à leur niveau de connaissances, leurs croyances et leurs valeurs ;
- fournit aux élèves l'occasion d'exercer leurs aptitudes à l'expression écrite ;
- peut donner aux élèves l'occasion d'écrire sur leurs expériences et connaissances ;
- facilite la mise en place de buts personnels et la planification ;
- appuie la vie privée ;
- respecte la qualité personnelle et l'unicité de chaque individu ;
- permet aux élèves de réfléchir sur ce qu'ils ont appris ou sur ce qu'ils apprendront ;
- permet aux élèves de poser des questions et de répondre aux expériences d'apprentissage.

Modélisation et démonstrations

La modélisation et les démonstrations :

- peuvent se faire avec des individus, des petits groupes ou la classe entière ;
- peuvent présenter de l'information verbale et non verbale, des techniques et des procédures ;
- peuvent illustrer les produits finaux d'un processus ;
- peuvent offrir un modèle pour la reproduction d'une procédure ou la création d'un produit ;
- peuvent comporter la collecte et l'organisation du matériel ;
- permettent aux élèves de recevoir de l'information par des moyens tactiles et visuels ;
- sont plus efficaces lorsque l'enseignant utilise la technique de réflexion à haute voix.

Pratique guidée

La pratique guidée :

- peut être individuelle, centrée sur les élèves et fondée sur les besoins ;
- peut se faire en petits groupes ;
- est utilisé pour surveiller le rendement et le comportement des élèves ;
- donne aux élèves l'occasion de mettre en pratique leur apprentissage, c'est-à-dire, ce que l'enseignant a démontré et ce qu'ils ont mis en pratique avec l'aide directe de l'enseignant et du groupe ;
- peut varier en longueur d'un élève à un autre, selon les besoins.

Pratique partagée

La pratique partagée :

- donne aux élèves l'occasion d'observer certains comportements ciblés et de les pratiquer avec l'aide de l'enseignant ;
- peut se faire à plusieurs reprises et dans différents contextes ;
- fournit un soutien pour aider les élèves à réussir ;
- fournit à l'élève une rétroaction constructive immédiate et appropriée ;
- peut faciliter chez l'élève le développement de confiance dans les compétences qui se développent chez lui.

Projets

Les projets :

- les enseignants devraient donner des exemples des projets requis et expliquer clairement toutes les directives ;
- comprennent des tâches qui donnent l'occasion à tous les élèves de consolider les acquis et de faire la synthèse des apprentissages dans un certain nombre de matières et dans le cadre de diverses expériences ;
- en règle générale, les projets nécessitent la participation des élèves, seuls ou en petits groupes, qui s'appliquent à la tâche pendant un certain temps (cela peut dépendre de l'âge des élèves), habituellement pour développer un produit concret, par exemple une maquette, une démonstration, un rapport ou un exposé ;
- peuvent être utilisés pour établir des liens entre les connaissances et leur propre expérience et la communauté en général ;
- peuvent comporter des recherches, guidées par l'enseignant, pour minimiser la partialité durant la collecte de données ;
- comportent habituellement l'élargissement, l'enrichissement et le renforcement des connaissances ;
- devraient inclure un critère de planification et d'évaluation ;
- devraient inclure des échéanciers clairs et prévoir des rapports d'étape en continu ;
- devraient inclure des descriptions de tâches clairement définies, par ex., interviewer, comparer des opinions, produire une maquette.

Questionnement

Le questionnement :

- peut être utilisé pour évaluer les capacités de rappel et de compréhension ;
- peut être convergent et factuel ;
- peut faire appel à l'expérience d'apprentissage passée ;
- peut déterminer dans quelle mesure les résultats d'apprentissage sont atteints ;
  - donne de la pratique et aide à retenir l'information ou les processus ;
  - stimule la réflexion et encourage l'expression ;
  - peut être empirique et conceptuel.

Les élèves doivent développer les aptitudes non seulement à répondre aux questions, mais aussi à en poser. Poser et répondre aux questions peut se faire avec toute la classe, en petits groupes ou en dyades et devrait faire partie des techniques d'enseignement dans tout programme. Pour de plus amples renseignements sur les types de questions, consulter la rubrique Questionnement dans l'annexe B.

Remue-méninges

Le remue-méninges :

- est un processus de génération rapide d'idées ou de réponses ;
- incite les élèves à exprimer les pensées sur un sujet donné ;
- est un moyen d'encourager les idées créatrices ;
- est un moyen de réunir rapidement un large éventail d'idées sur un sujet ou une question ;
- est un moyen d'activer les connaissances et les expériences antérieures des élèves sur le sujet ;

- est un moyen d'activer les connaissances linguistiques (vocabulaire, termes, structures) des élèves sur le sujet ;
- peut être utilisé comme activité de prélecture, de pré-écriture, de préécoute ou avant une autre sorte d'activité ;
- peut être utilisé comme précurseur avant de préciser ou de catégoriser des idées et des réponses ;
- vise à valoriser les diverses expériences, connaissances et idées du groupe ;
- peut être fait par des petits groupes d'élèves.

Représentations graphiques

Les représentations graphiques, aussi connues sous le nom d'organisateurs graphiques, :

- sont des moyens visuels de représenter l'information à des fins précises (p. ex. comparaison et contraste) ;
- sont des mécanismes pour organiser logiquement les faits et les idées ;
- peuvent accroître l'utilisation de la pensée à un niveau supérieur ;
- peuvent aborder les différents styles d'apprentissage ;
- peuvent soutenir les élèves dans la compréhension de textes entendus, lus ou visionnés ;
- aident les élèves à identifier et à organiser les points les plus importants d'un texte ;
- peuvent appuyer les élèves dans la planification de leurs propres textes oraux, écrits ou visuels ;
- peuvent être développé ou modifié en fonction de la tâche et du texte.

Résolution de problèmes

La résolution de problèmes :

- entraîne l'utilisation des connaissances, des compétences, des idées, des ressources et des processus en vue de trouver une ou plusieurs solutions à un problème ;
- peut suivre la méthode scientifique ;
- peut être une habileté pratique ;
- peut inclure la méthode essais-erreurs et des stratégies comme le remue-méninges, la simulation/la supposition, le concassage, les relations forcées, les listes de contrôle des idées et l'imagerie.

Simulations

La simulation :

- permet des types d'expériences et d'activités impossibles à réaliser dans un milieu réel ;
- un fait ou une situation problématique est présenté dans un cadre artificiel reflétant certains aspects de la réalité ;
- élimine les risques et réduit les préoccupations liées à la sécurité ;
- le niveau de complexité est sciemment réduit pour que les élèves puissent participer directement aux concepts sous-jacents ;
- peut entraîner l'utilisation de modèles, de jeux, de jeux de rôles structurés ou une vidéo interactive ou un logiciel.

Annexe H

Ressources autorisées, supplémentaires et suggérées

Annexe H – Composantes

I. Ressources autorisées
(fournies par le ministère de l'Éducation)

II. Ressources supplémentaires
(commandes uniques ; pas renouvelés par le ministère de l'Éducation)

III. Ressources pédagogiques suggérées
(pas fournis par le ministère de l'Éducation)

IV. Titres de littérature jeunesse suggérés
(pas fournis par le ministère de l'Éducation)

(Voir le *Program of Studies* pour une liste à jour de ressources autorisées et supplémentaires : http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/descriptions.html)

I. Ressources autorisées - Français, 3e année

Documents publiés par le ministère de l'Éducation

- *Français 3e année – Immersion : Programme d'études (2014)*
- *Document d'encadrement du programme de français en immersion* (2001)
- *Le développement des compétences en orthographe en immersion française - Primaire et élémentaire | Developing Spelling Skills in the French Immersion Classroom - Primary and Elementary* : Support Document (2010)
- *Review of Resources available for the Teaching of Phonological Awareness in Early French Immersion :* Support Document (2010)

Ressources autorisées

Collection *Ardoise* (Éditions CEC)

Manuels de l'élève A et B (un texte de chaque par élève)
Multitextes vol.1 (un texte par élève)
Guide d'enseignement A et B

***Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année* :**

- *Trousse d'appréciation de rendement en lecture - Maternelle à 3e année (2013)* : Document d'appui
- Ensemble de 95 livrets (Niveaux A à S)
- Ensemble de *fiches d'observations individualisées en lecture* (Niveaux A à S)
- Ensemble de feuilles laminées
  - Cédérom : *Trousse d'appréciation de rendement en lecture: Administration et analyse de l'observation individualisée* (2009). Disponible au site Web du gouvernement : https://www.k12pl.nl.ca/curr/programmes-en-francais/french-immersion-curriculum-pl.html .

Livrets de lecture autorisés

Collection *Alpha-jeunes* (Éditions Scholastic)

Niveau 16 : (5 livrets par classe)
Cannelle et le gros chien
Le patinage de vitesse
Les plantes du rivage

Niveau 17 : (5 livrets par classe)
Claire et le clown
David le danseur
La poterie avec papa

Niveau 18 : (5 livrets par classe)
Le vilain caneton
Le grand Sébastien
Mes coquillages

Niveau 19 : (5 livrets par classe)
Si j'étais invisible
La vrai princesse
Les moyens de défense

Niveau 20 : (5 livrets par classe)
Annie et les pirates
Les désastres naturels
Votez pour moi

Niveau 21 : (5 livrets par classe)
J'observe les oiseaux
Les raisins acides
Les déchets

Niveau 22 : (5 livrets par classe)
La communication animale
Le lunch de Kim
Un cadeau pour papa

Niveau 23 : (5 livrets par classe)

Ta lampe de poche
Les moyens de communication
Le dragon magique
Sir André le Brave
Les baleines sur la Toile
Les animaux et leurs petits

Niveau 24 : (5 livrets par classe)
Guide d'enseignement Niveaux 12 – 2

Collection *Alizé Grand Vent* (Chenelière Éducation / Beauchemin)

Grand Vent 1 (8 titres – 5 livrets par classe)
L'avis des animaux
Le courrier de Robert Lambert
L'île Fantasio
Interview avec la femme aux oiseaux
Le journal intime de Minette
Les pâtes de mon père
Publicités pour les animaux
Le soleil de la jungle

Grand Vent 2 (4 titres – 5 livrets par classe)
Au menu
Destination Plaisir
Les plans de Zacharie
Un temps pour tout

Grand vent 3 (2 titres – 5 livrets par classe)
L'élevage des vers
Destination planète Blob

Grand vent 4 (2 titres – 5 livrets par classe)
Passeport pour la planète Terre
Les troubles fêtes de Franc Bois

Guide Grand Vent 1 et 2

Collection *GB+* (Chenelière Éducation / Beauchemin)

Vert niveaux 12, 13 et 14 (9 titres – 5 livrets par classe)
Le ballon de Jonathon
Où sont les clés?
Des lunettes pour Maxime
Pris au piège
Une fête à l'hôpital
La corde à sauter
L'aventure du Rouquin
D'où viennent les aliments?
Manger avec plaisir

Orange niveaux 15, 16 (9 titres – 5 livrets par classe)
Les chèvres dans la champ de navets
Cerf-volant vole au vent
Il faut sauver Pompon
Jonathon mène l'équipe
Le grand méchant loup
Encore des spaghettis!
Nos vêtements
Vivre en groupe
Nos jeux

Turquoise niveaux 17, 18 (7 titres – 5 livrets par classe)
Jasmine va jusqu'au bout
Ce n'est pas notre chien
Un petit chien devant la porte
Bernard la crabe
Des véhicules sur la mer
Des véhicules de secours
Des véhicules pour s'amuser

Violet niveaux 19, 20 (6 titres – 5 livrets par classe)
Les personnes en mouvement
Les animaux en mouvement
Les saisons et le temps qu'il fait
Les couleurs du ciel
Les nouvelles
L'électricité, un bien utile

Or niveaux 21, 22 (6 titres – 5 livrets par classe)
Les forêts
Les montagnes, les collines et les falaises
Les ruisseaux, les rivières et les lacs
Les chutes, les glaciers et les avalanches
Les océans, les mers et les côtes
Les déserts

Guides de l'enseignant Séries Ver, Orange, Turquoise, Violet, Or 12-22

Collection *Je lis, tu lis* (Les Éditions Duval)

Niveau K (4 titres – 5 livrets par classe)

Bip-Bip découvre les machines
Éponge-moi ça!
Mon arbre généalogique
Comment faire un bon choix?

Fiches pédagogiques Niveau K (incluses) - 4 fiches

Niveau L (4 titres – 5 livrets par classe)

Déplace ça!
Naufrage au sous-sol
Ma culture, ta culture
Savoir s'accorde

Fiches pédagogiques Niveau L (4 fiches)

Ensemble 4, Plan 3 : Nivaux M – P (4 titres par niveau – 1 copie de chaque titre)

Fiches pédagogiques Niveaux M - P (16 fiches)

II. Ressources supplémentaires – Fournies aux écoles par le ministère de l'Éducation

Livrets de lecture (ensembles de 6 livrets) Fournies en 2013 – commande unique

Chenelière Education

F - Mon arrière-grand-mère
G - Le loup gris
H - Vive la voiture intelligente !
K - Le chat et les étoiles
K - Aider la planète Terre
K - L'air que je respire
I - Le travail des scientifiques
K - Construisons un vélo

Éditions CEC

A - Où sont mes élèves ?
A - Où est Frousse ?
B - Quel est le secret de Supervoisine ?
B - Qui a mangé le gâteau au caramel ?
I - Pirates
I – Plantes

ERPI

Ne marche pas seul le soir !
La boisson des champions
Dans le vent
Dans le cœur de mon grand-père
Petits pieds qui puent
La science, c'est amusant!
Il était une foi…le sol

Groupe Modulo

Plouf fait le monstre
En bois
Ah! Les fraises!
La vie dans les arbres
Les semences
Jouer de la musique
Au cinéma

Éditions Scholastic

I – Plantons une graine
I – L'enseignante de Tristan
J – Le jardin de grand-papa
J – Les nouveaux amis de Tristan
K – Tristan couche chez son ami
J – Le marais des Orignaux
K – Bonne année !
K – L'énorme cousin Henri
L – Plein de vie
L – Une belle journée sur le lac
M – M. Bricole
M – Une grenouille en papier
Vedette du soccer
Terreur sur roulettes
Le bouquet de fleurs
C'est le règlement
Le chien savant
Le grand nettoyage
Opération récupération
La patrouille du quartier
Le marchand de casquettes
L'orteil poilu
Les musciens de Bremen

•

Littérature jeunesse (1 copie par classe)
Fournies en 2006 – commande unique

Bayard Jeunesse
- *Les trois petits loups et le grand méchant cochon*
- *Le printemps des ocarinas*

Fides
- *Chansons drôles, chansons folles*

Père Castor Flammarion
- *Un bleu si bleu*
- *La galette des trois*

Bouton d'or d'Acadie
- *Tite Jeannne et le Prince triste*
- *L'ours et le petit garçon*
- *Saute, saute, c'est la fête*

Les Éditions du soleil de minuit
- *La légende du corbeau*

Éditions Banjo
- *Proverbes et animaux 1*
- *Proverbes et animaux 2*
- *Chut!*
- *Myope comme une taupe*
- *Le petit Capuchon rouge*
- *Nom de nom*
- *Wesley dans l'hémisphère neige*

Éditions Michel Quintin
- *Le poudre magique*
- *Savais-tu? Les coyotes*

Dominique et Compagnie
- *L'oiseau des sables*
- *Vieux Thomas et la petite fée*
- *Casse-Noisette*

Éditions Milan
- *La fourmi*
- *Le ver de terre*
- *L'ours brun*

Éditions Scholastic
- *Les plantes*
- *Une courtepointe pour grand-maman*
- *L'érablière de mon grand-père*
- *Grouille- toi, Nicolas!*

Éditions Nord Sud
- *Le noyau*

La courte échelle
- *Il était une fois Graindsel et Bretelle*
- *Il était une fois le petit frère du chaperon rouge*

Gallimard Jeunesse
- *La belle lisse poire du prince de Motordu (livre et CD)*
- *L'homme qui plantait des arbres*
- *La véritable histoire des trois petits cochons*

Éditions Héritage
- *Contes et légendes du monde entier*

Éditions Les 400 coups
Comment l'ours blanc perdit sa queue
L'écharpe rouge
Le Zloukch
L'école des loisirs
Je suis revenu
Archimède: Recette pour être un génie
Les editions Homard (University of Toronto Press)
Rafi et les cochons volants
Dragons d'Or
Le livre dans le livre dans le livre
Nathan
La vérité sur l'affaire des trois petits cochons
Éditions Hurtubise HMH
Les devinettes d'Henriette
J'aime les poèmes
Éditions des Plaines
Bouquets d'hiver
Éditions Québec Amérique
Les animaux du petit géant
Éditions La montagne secrète
Roulé boulé

Ressources didactiques

Chercher, analyser, évaluer (Chenelière/McGraw Hill)
Azimut à l'ordi 4 : Ça passe vite (CD-rom)
Cartes des sons de base
Cartes des sons complexes
Dictionnaire mural (Guérin Éditeur)
Comprendre et utiliser le langage oral – Activités pour enfants de 7 à 9 ans

Ressources supplémentaires partagées – Français, Maternelle à 3e année Fournies en 2005 – commande unique

ACPI / CAIT (L'Association canadienne des professeurs d'immersion)
Guide pédagogique techniques de prévention et de correction des fautes orales dans les classes d'immersion

CFORP (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques)
Chansons et comptines 1
Chansons et comptines 1 Guide
Chansons et comptines 2
Chansons et comptines 2 Guide
Lire en criant ciseau 1 – tablette
Lire en criant ciseau 2 – tablette
Lire en criant ciseau 3- tablette
Lire en criant ciseau 4- tablette
Lire en criant ciseau 5 – tablette
Premiers pas 1
Premiers pas 2
Recueil de lecture 1re, 2e 3e
Recueil de lecture CD – Cahier d'activités

Éditions CEC
Stratégies …Stratégies … Pour une lecture efficace au primaire

Éditions Chenelière
Bien s'entendre pour apprendre
L'extrait outil de découvertes
Histoire de lire
Question de réflexion

Éditions Retz
Rondes, jeux de doigts et jeux dansés (livre et CD)

Le français fantastique
Rigodon … Chantons !
Rigodon … Fêtons !
Rigodon … Voyageons !

Gaëtan Morin Éditeur
La lecture de la théorie à la pratique

Mondia Éditeurs
Lettres à un son, manuel

La montagne secrète
Le chat musicien (livre et CD)
Le tango des animaux (livre et CD)

III. Ressources pédagogiques suggérées

(Voici quelques suggestions de ressources pour l'enseignant, dont certaines se trouvent dans la classe ou dans l'école. Elles ne sont plus fournies par le ministère de l'Éducation.)

A, B, C et D – Publications du ministère de l'Éducation

Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Maternelle à 3e année (2013) *:* Document d'appui (Ministère de l'Éducation).

Review of Resources Available of the Teaching of Phonological Awareness in Early French Immersion, Primary and Elementary (2010): Support Document.

Le développement des compétences en orthographe en immersion française, Primaire et élémentaire (2010) : Document d'appui.

A – Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo). Miriam P. Trehearne, ISBN 978-2895-934851.

Bien s'entendre pour apprendre (Chenelière). Lee Canter et Katia Petersen. ISBN 978-2894619490.

Coopérer pour réussir 2e et 3e cycles (Chenelière). Martine Sabourin, ISBN 2894615167.

B – Écoute et expression orale

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo). Miriam P. Trehearne, ISBN 978-2895-934851.

Bien communiquer pour mieux apprendre (Chenelière). Catherine Delamain et Jill Spring, ISBN 978-2765-030409.

Communiquer pour apprendre, apprendre à communiquer (Chenelière). Jessica Saada et Elizabeth Ford Makarow, ISBN 978-27650-3322-6.

Conscience phonologique (Chenelière). Marilyn Jager Adams, Barbara R. Foorman, etc., ISBN 2-89461-372-5.

Coopérer pour réussir 2e et 3e cycles (Chenelière). Martine Sabourin, ISBN 2894615167.

Des questions pour apprendre : Enseigner aux élèves à se poser des questions et à utiliser adéquatement les réponses (Chenelière). Carol Koechlin et Sandi Zwaan, ISBN 978-2765027430.

Écouter, comprendre et agir (Chenelière). Jean Gilliam DeGaetano et Brigitte Stanké, ISBN 2894619928.

First Steps Oral Language: Developmental Continuum (Heinemann-Education Department of Western Australia), ISBN0-325-00055-7.

First Steps Oral Language; Resource Book (Heinemann-Education Department of Western Australia), ISBN 0-325-00055-7, Barrier Games.

Guide pédagogique : Techniques de prévention et de correction des fautes orales dans les classes d'immersion (ACPI-CAIT) ISBN 0-921612-16-8.

*J'apprends à lire avec mes étiquettes-mots (*ERPI). Denise Gaouette, ISBN 978-2761340403.

L'apprenti lecteur : *Activités de conscience phonologique* (Chenelière). Brigitte Stanké, ISBN 978-2894615874.

Lexie : Mon outil de référence en orthographe (Éditions L'artichaut). ISBN 978-29212-88255.

Review of Resources Available for the Teaching of Phonological Awareness in French Immersion, Primary and Elementary - Support Document (Department of Education, 2010).

C - Lecture et visionnement

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo). Miriam P. Trehearne, ISBN 978-2895-934851.

Analyse littéraire (S & S Learning). Staci Marek, ISBN 978-1554950485.

Chercher, analyser, évaluer (Chenelière). Sandi Zwaan et Carol Koechlin, ISBN 978-2894616888

Conscience phonologique (Chenelière). Marilyn Jager Adams, Barbara R. Foorman, etc., ISBN 2-89461-372-5.

Des questions pour apprendre : Enseigner aux élèves à se poser des questions et à utiliser adéquatement les réponses (Chenelière). Carol Koechlin et Sandi Zwaan, ISBN 978-2765027430.

Émergence de l'écrit : Un programme complet de préparation à la lecture et à l'écriture (Chenelière). Andrée Gaudreau, ISBN 978-2765103332.

Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire (Gaètan Morin, Chenelière). Lise Saint-Laurent, ISBN 978-2896320103.

Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel (Chenelière). Regie Routman et Elaine Turgeon, ISBN 978-2765011293.

First Steps: Reading Resource Book (Heinemann-Education Department of Western Australia)*, Reading Comprehension.*

Histoire de lire : La littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien (Chenelière). Danièle Courchesne, ISBN978-2894611390).

La lecture : de la théorie à la pratique (Gaëtan Morin). Jocelyne Giasson, ISBN 2-89105-553-5.

La lecture guidée (Chenelière). Lois Thompson, ISBN 978-27650-1749-3.

La lecture partagée (Chenelière). Sue Brown, ISBN 978-2765015155.

L'enseignement explicite de la compréhension en lecture (Chenelière). Christian Boyer, ISBN 978-28924422696

L'extrait, outil de découvertes : Le livre au cœur des apprentissages (Chenelière). Hélène Bombardier et Pierre Plourdes , ISBN 2894616953.

Le manuel phonique (Jolly Learning). Janet Molzan et Sue Lloyd, ISBN 978-1870946988.

Les centres de littératie (Chenelière). Debbie Diller, ISBN 978-2765029755.

Les difficultés en lecture et en écriture (Chenelière). Dorothy Strickland, Kathy Ganske et Joanne Monroe, ISBN 978-2765024682.

Les murs de mots (Chenelière). Raymonde Malette et Christiane Vinet, ISBN 978-22765-024545.

Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie (Chenelière). Yves Nadon, ISBN 978-2765031048.

Numbers and Stories: Using Children's Literature to Teach Young Children Number Sense (Corwin). Rita C. Janes and Elizabeth L. Strong, ISBN 978-1483330945.

Of Primary Importance (Stenhouse). Ann Marie Corgill, Lucy Calkins, Joann Portalupi et Ralph Fletcher, ISBN 978-157110-374-1.

Stratégies gagnantes en lecture (Chenelière). ISBN 978-2765024170.

Stratégies…Stratégies…Pour une lecture efficace au primaire (CEC). Denise Bédard et Danielle Montpetit, ISBN 2-7617-1904-2.

Une phrase à la fois (Chenelière). Odile Tardieu et Brigitte Stanké, ISBN 978-2894613085.

D – Écriture et représentation

Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques (Modulo). Miriam P. Trehearne, ISBN 978-2895-934851.

Écrire au primaire (Chenelière). Yves Nadon, ISBN 978-2765011255.

Émergence de l'écrit : Un programme complet de préparation à la lecture et à l'écriture (Chenelière). Andrée Gaudreau, ISBN 978-2765103332.

Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire (Gaètan Morin, Chenelière). Lise Saint-Laurent, ISBN 978-2896320103.

Enseigner l'écriture : Revenir à l'essentiel (Chenelière)

First Steps: Spelling Resource Book (Heinemann-Education Department of Western Australia). ISBN 978-0325-000268.

First Steps Writing: Developmental Continuum and Writing: Resource Book (Heinemann-Education Department of Western Australia).

First Steps: Writing Resource Book (Heinemann-Education Department of Western Australia).

Le sondage d'observation en lecture- écriture (Chenelière). Diana Masny et Gisèle Bourque, ISBN 978-2894618073.

Les centres de littératie (Chenelière). Debbie Diller, ISBN 978-2765029755.

Les murs de mots (Chenelière). Raymonde Malette et Christiane Vinet, ISBN 978-22765-024545.

Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie (Chenelière). Yves Nadon, ISBN 978-2765031048.

Une phrase à la fois (Chenelière). Odile Tardieu et Brigitte Stanké, ISBN 978-2894613085.

IV Titres de littérature jeunesse suggérés

(Voici quelques suggestions de littérature jeunesse, dont certaines se trouvent dans la classe ou dans l'école. Ces titres sont plus fournies par le ministère de l'Éducation.)

1.2.1 Démontrer un intérêt pour une grande variété de textes en français

L'oiseau des sables (Dominique et compagnie, ISBN 289512311X)
L'écharpe rouge (Les 400 coups, ISBN 2-921620-35-9)
Contes et légendes du monde entier (Héritage, ISBN 2-76251378-2)

1.3.3 Explorer des événements culturels spéciaux de la francophonie

Rigodon series: *Rigodon...fêtons ; Rigodon...chantons ; Rigodon...voyageons* (Le françaisfantastique)
L'érablière de mon grand-père (Scholastic)
Allons à la cabane à sucre! D'où vient le sirop d'érable? (Scholastic)

1.4.1 Démontrer une conscience de son unicité

Léon le caméléon, Mélanie Watt

1.4.2 Partager ses connaissances de la langue française et des cultures francophones dans des situations variées

Le chandail de hockey, Roch Carrier.

2.1.1 Démontrer son aptitude à respecter les différences individuelles, familiales et culturelles

Le livre noir des couleurs Menena Cottin et Rosana Faria
As-tu rempli un seau aujourd'hui ? Carol McCloud
Noir comme le café, blanc comme la lune (École des loisirs)

2.1.2 Démontrer une conscience de diverses cultures

Quelle belle fête (Scholastic)
Mon premier nouvel an chinois (Scholastic)

2.1.3 Démontrer sa compréhension du fait que chaque culture a sa façon de célébrer

Le zlouch (Les 400 coups, ISBN2-89540-137-3)
Pezzetino (L'École des loisirs, ISBN 2-211044-13-1)
Petit bleu et petit jaune (L'École des loisirs, ISBN 2211011713)
Sept souris dans le noir (Milan,ISBN 2841130983)
Quelle belle fête (Scholastic, ISBN 0-590-12428-5)
Stella, étoile de la mer (Dominque et compagnie,ISBN 2-8951-2074-9)
Un merveilleux petit rien (Scholastic, ISBN 0-590-73802-X)
Une histoire de caméléon (L'École des loisirs, ISBN 221

2.2.2 Discuter de quelques effets des préjugés et des stéréotypes sur lui-même et sur les autres

La vérité sur l'affaire des trois petits cochons (Nathan, ISBN 2092224083)
Les trois petits loups et le grand méchant cochon (Bayard, ISBN2227705590)
Rafi et les cochons volants (Lobster Press, ISBN 2-92243-502-4)
Le loup est revenu (L'École des loisirs, ISBN 2-211037-49-6 or2-877671-21-6)
Le loup sentimental (L'École des loisirs, ISBN 2211052991)
Je suis revenu (L'École des loisirs, ISBN 2211065112)
Grand-mère loup, y es-tu ? (Gallimard, ISBN 2070546101)
Les trois petits cochons
Cendrillon
Le petit Chaperon Rouge
Boucle d'or
La princesse dans un sac, Robert Munsch
Les cadeaux, Barbara Reid

2.3.1 Etre poli envers les autres et d'utiliser un langage respectueux

Les bonnes manières au jeu à la maison et à l'école, Carrie Finn
Léon et les bonnes manières, Annie Groovie

2.4.1 Explorer la contribution de personnes de diverses origines culturelles (à la littérature, à la culture, aux sports, aux inventions)

Contes et légendes du monde entier (Héritage, ISBN 2-7625-1378-2)
L'homme qui plantait des arbres (Gallimard Jeunesse, ISBN 2-070564-09-6)
Qu'attendez-vous, les animaux ? (Scholastic, ISBN 0-439-98900-0)
Mon bébé du bout du monde (Syros, ISBN 2841469379)
Le kimono de Suki (Scholastic, ISBN 0439975077)
Les inventions (Collection Zap sciences, ISBN 2-7616-2215-4)
Mon album des découvertes et inventions (Québec Amérique, ISBN 2-7644-0818-8)

3.1.1 Démontrer de diverses manières sa compréhension globale d'une variété de textes oraux en donnant les idées clées et des détails importants

La belle lisse poire du prince de Motordu (book and CD; Gallimard, ISBN 2070548066)
J'aime les poèmes (Hurtubise HMH, ISBN 2-8942-8608-2)
Bouquets d'hiver (Plaines, ISBN 2-921353-81-4)
Roulé boulé (La montagne secrète, ISBN 2-923163-10-9)
Rondes, jeux de doigts et jeux dansés (Retz, ISBN 2-72562-365-0)
Le chat musicien (La montagne secrète, ISBN 2-92 3163-00-1)
Le tango des animaux (La montagne secrète, ISBN 2-923163-01-X)

3.2.1 Régir à un texte oral simple selon ses intérêts, ses opinions et son vécu

Le zloukch (Les 400 coups, ISBN 2-89540-137-3)
Pezzetino (L'École des loisirs, ISBN 2-211044-13-1)

3.3.2 Faire la distinction entre différents genres de textes oraux

Un bleu si bleu (Père Castor Flammarion, ISBN 2-08620- 63-4)
Tite-Jeannne et le Prince triste (Bouton d'or d'Acadie, ISBN 2-922203-23-9)
L'ours et le petit garçon (Bouton d'or d'Acadie, ISBN 2-922203-11-5
La légende du corbeau (Soleil de minuit, ISBN 2-922691-19-5)
Wesley dans l'hémisphère neige (Banjo, ISBN 2-89579-016-7)

4.2.1 Utiliser de plus en plus d'expressions apprises et des mots d'usage fréquent pour communiquer ses idées, ses sentiments et ses opinions

Chut ! (Banjo, ISBN 2-920660-40-3)
Myope comme une taupe (Banjo, ISBN 2-920660-35-7)

4.3.1 Réciter ou chanter en groupe des poèmes, des comptines, des petits textes et des chansons

Chansons drôles, chansons folles (Fides, ISBN 2-7621-2260-0)
J'aime les poèmes (Hurtubise HMH, ISBN 2-8942-8608-2)
Chansons et comptines 1 et 2 (CFORP, ISBN 2-894427-27-1, ISBN 2-894427-28-X)
Le chat musicien (La Montagne secrète, ISBN 2-923163-00-)
Le tango des animaux (La Montagne secrète, ISBN2-923163-01-X)

6.1.2 Lire et comprendre un nombre croissant de mots, comprenant des mots courants reconnus globalement, de phrases et de courts textes

Le dauphin, prince des vagues (Éditions Milan, ISBN 2-84113-800-3)
Il était une fois Graindsel et Bretelle (La courte échelle, ISBN 2-89021-699-3)

6.1.3 Lire et suivre des directives multi-étapes

Colle, papier, ciseaux ! (Scholastic, ISBN 0-439-97529-8)
Collection Artisanat (Scholastic)

6.1.6 Faire des inférences et tirer des conclusions à partir de textes visuels et écrits, et de les expliquer

Une courtepointe pour grand-maman (Scholastic, ISBN 0-439-98-662-1)
L'oiseau des sables (Dominique et Compagnie, ISBN 2-89512-311-X)
Il était une fois le petit frère du chaperon rouge (La courte échelle, ISBN 2-89021-698-5)
Grouille- toi, Nicolas ! (Scholastic, ISBN 0-439-96276-5)
Vieux Thomas et la petite fée (Dominique et Compagnie, ISBN 2-89512-139-7)
Les animaux du petit géant (Québec Amérique, ISBN2-7644-0233-3)

6.3.1 Faire preuve de pensé critique lors de lecture et visionnement de texte

La poudre magique (Michel Quintin, ISBN 2-920438-83-2)
Pourquoi ? (Nord-Sud, ISBN 3314-209444)
La vérité sur l'affaire des trois petits cochons (Nathan, ISBN 2092224083)
Rafi et les cochons volants (Lobster Press, ISBN 2-92243- 502-4)
Je suis revenu (L'école des loisirs, ISBN 2-877672-90-5)
Les trois petits loups et le grand méchant cochon (Bayard, ISBN 2227705590)
La véritable histoire des trois petits cochons (Gallimard, ISBN 2-070547-96-5*)*
Il était une fois le petit frère du chaperon rouge (La courte échelle, ISBN 2-89021-698-5)
Il était une fois Graindsel et Bretelle (La courte échelle, ISBN 2-89021-699-3)
Recueil de lecture 1re , 2e, 3e (CFORP, ISBN 2894429185)
L'oiseau des sables (Dominique et compagnie, ISBN 2-89512-311-X)

La légende du corbeau (Éd. Du Soleil de minuit, ISBN 2-922691-19-5)
Le dauphin, prince des vagues (Milan, ISBN 2-84113-800-3)

6.3.6 Trouver quelques ressemblances et différences entre des textes
Rouge timide (Gilles Tibo, album, Nord-Sud, ISBN3-314-21468-5)
Rouge timide (Gilles Tibo, roman, Soulières, ISBN 2-922-22514-3)
Éric est allergique (Scholastic, ISBN 0590160214)

7.1.3 Faire des prédictions en fonction des éléments de texte et des activités de prélecture et de prévisionnement
Recueil de lecture, 1e, 2e, 3e (CFORP, ISBN 2-894429-18-5)
Les plantes (Scholastic, ISBN 0-439-00550-7)
La fourmi (Milan, ISBN 2-7459-1549-5)
Le ver de terre (Milan, ISBN 2-84113-429-6)
L'érablière de mon grand-père (Scholastic, ISBN 0590166638)

7.4.1 Utiliser diverses ressources dans son environnement, y inclus la technologie, pour appuyer sa lecture et son visionnement
Savais-tu ? Les coyotes (Michel Quintin, ISBN 2-894352-62-X)
La fourmi (Milan, ISBN 2-7459-1549-5)
Le ver de terre (Milan, ISBN 2-84113-429-6)
Histoires d'animaux : L'ours (Bayard Jeunesse, ISBN 2-227-73708-5)
L'homme qui plantait des arbres (Gallimard Jeunesse, ISBN 2-070564-09-6)

8.1.1 Exprimer ses expériences personnelles, ses idées, ses sentiments et ses opinions et pour persuader
Je ne lirai pas ce livre, Cece Meng
Enfin, te voilà!, Mélanie Watt
Quand je serai grand, David Bedford et Jane Chapman
La ligne Mikado, François Gravel et Olivier Heban
Le poisson d'avril, Teresa Bateman
La petite poule rousse, Rebecca Emberley, Ed Emberley

8.2.1 Raconter, expliquer, informer, faire rapport, consigner et divertir
Il pleut à boire debout, Amélie Duceppe et Rémy Simard
Pat le chat : J'adore mes souliers blancs, Eric Litwin
Shilvi, c'est important les zédemis !, Sylvie Dumontier
Le chiot et le chien, Claudine Azoulay
Hockey au Canada Les contraires, Josée Leduc
Allons à la cabane à sucre, Megan Faulkner et Wally Randall
Hockey sur le lac, David Ward et Brian Deines

8.2.2 Demander à une personne d'agir
Quel froid de canard !, Jane Barclay
As-tu rempli un seau aujourd'hui ?, Carol McCloud
Howard B. Labougeotte apprend à écouter, Howard Binkow
Debout, Marmotte, Susanna Leonard
Le panache du grand Georges, Bruno St.Aubin

8.3.1 Utiliser correctement des conventions de base, des structures de phrases, et des formes linguistiques et des procédés stylistiques de plus en plus complexes

Chansons drôles, chansons folles (Fides, ISBN 2-7621-2260-0)
J'aime les poèmes (Hurtubise HMH, ISBN 2-8942-8608-2)
Bouquets d'hiver (Éditions des Plaines, ISBN 2-921353-81-4)
Le chat musicien (La montagne secrète, ISBN 2-923163-00-1)
Le tango des animaux (La montagne secrète, ISBN 2-923163-01-X)

9.1.1 Utiliser seul, en groupe et avec de l'aide, une variété de stratégies de préécriture simples

L'homme qui plantait des arbres (Gallimard, ISBN 2-070564-09-6)
Grouille-toi, Nicolas ! (Scholastic, ISBN 0-439-96276-5)
Wesley dans l'hémisphère neige (Banjo, ISBN 2-89579-016-7)
Il était une fois le petit frère du chaperon rouge (La courte échelle, ISBN 2-89021-698-5)

9.2.1 Utiliser des représentations graphiques simples et d'autres moyens, seul et en groupe, pour choisir, organiser et représenter des informations, des idées et des opinions pour une production écrite

La fourmi (Milan, ISBN 2-7459-1549-5)
Le ver de terre (Milan, ISBN 2-84113-429-6)
Les plantes (Scholastic, ISBN 0-439-00550-7)

Décembre 2014
ISBN: 978-1-55146-552-4