AVANT-PROPOS

Ce document d’appui est destiné aux enseignants du niveau primaire qui travaillent dans les classes d’immersion en français à l’Île-du-Prince-Édouard. Il soutient le nouveau programme d’études en décrivant pour les enseignants des stratégies d’enseignement efficaces qu’ils pourront utiliser pour faciliter l’acquisition des compétences visées. Il facilitera le travail de préparation de leçons, et pourra être adapté en fonction des besoins des élèves.

Au début de chaque volet se trouvent des informations visant les pratiques de haute qualité suivies de stratégies d’enseignement ciblant plus précisément les situations de communication décrites par chaque résultat d’apprentissage.

TABLE DES MATIÈRES

Des stratégies d’enseignement efficaces p.1

* Le transfert graduel de responsabilité p.2
* Le fil conducteur pour le développement langagier p.3

La communication orale p.5

* L’écoute et l’expression orale p.6
* Les situations de communication orale p.7
* L’atelier de communication orale p.8
* La rétroaction corrective p.10
* CO.1 p.14
* CO.2 p.17
* CO.3 p.19
* CO.4 p.22
* CO.5 p.24
* CO.6 p.29

La lecture et le visionnement p.30

* Le processus de lecture et le système d’activités stratégiques p.
* Les textes utilisés (types de textes et leurs caractéristiques) p.
* Les situations de lecture p.
* L’atelier de lecture p.
* L.1 p.
* L.2 p.
* L.3 p.
* L.4 p.
* L.5 p.

L’écriture et la représentation p.

* Le processus d’écriture et des stratégies efficaces p.
* Les types et genres de textes p.
* Les situations d’écriture p.
* L’atelier d’écriture p.
* É.1 p.
* É.2 p.
* É.3 p

**Des stratégies d’enseignement efficaces**

**Le transfert graduel de responsabilité**

Peu importe si elles se trouvent en communication orale, en lecture ou en écriture ou dans d’autres disciplines, les pratiques modelée, partagée, guidée et indépendante sont des démarches pédagogiques essentielles qu’on utilise pour faire l’étayage de l’apprentissage. Le niveau de soutien requis varie d’une pratique à l’autre et va d’un appui élevé (pratique modelée) à un appui faible (pratique indépendante).

**La pratique modelée**

Une activité durant laquelle l’enseignant sert de modèle aux élèves en pensant tout haut

devant eux. En réfléchissant à voix haute, l’enseignant rend le processus explicite.

Pendant que l’enseignant modélise, il dit ce qu’il fait et pourquoi il le fait.

***Par exemple : Modéliser la façon de choisir un sujet de rédaction ou des mots précis pour exprimer une idée clairement.***

**La pratique partagée**

Une activité de coopération durant laquelle l’enseignant travaille en collaboration avec les élèves, qui contribuent à la tâche. Cette manière interactive d’aborder le processus permet aux enfants de discuter, de faire partie d’une communauté d’apprenants et d’intégrer les nouveaux apprentissages tout en recevant un appui assez élevé.

***Par exemple : Pendant la lecture partagée, les élèves lisent le même texte que l’enseignant et l’aident à trouver des éléments humoristiques dans le texte qui leur permettent d’appuyer leur opinion du texte.***

**La pratique guidée**

Une activité durant laquelle l’enseignant regroupe des élèves qui ont un besoin commun pour

leur donner une mini-leçon en leur montrant comment employer une stratégie. Les élèves mettent ensuite la stratégie en pratique pendant que l’enseignant leur offre le soutien nécessaire pour assurer leur succès. Cette pratique permet également à l’enseignant de déterminer les prochaines étapes pour chaque élève.

***Par exemple : Pendant l’atelier de communication orale, l’enseignant travaille avec un groupe d’élèves qui ne maîtrisent pas encore une certaine structure de phrase interrogative. Il leur fournit un enseignement explicite de la structure et les place en situation de communication à contraintes afin qu’ils s’exercent à utiliser la structure ciblée, tout en leur offrant de l’appui au besoin.***

**La pratique indépendante**

Une activité durant laquelle tous les élèves ont l’occasion d’appliquer leurs connaissances à la suite des mini-leçons ciblées. L’appui reçu à ce stade est minime et peut prendre la forme de courts entretiens.

***Par exemple : À la suite d’une mini-leçon ou d’une série de mini-leçons sur un genre littéraire, tous les élèves écrivent dans ce genre en appliquant les règles qui le régissent, mais chacun choisit le sujet de son texte.***

**Le fil conducteur pour le développement langagier**

Le succès des élèves dans l’apprentissage de compétences linguistiques dans une langue seconde dépend largement de la fréquence de l’exposition et de la fréquence des occasions offertes pour mettre la langue en pratique, et ce, dans des contextes authentiques. Voilà où réside l’importance d’apprendre la langue intentionnellement tout au long de la journée scolaire.

La nature intégrative de l’apprentissage d’une langue est à la base d’une communication efficace et authentique. Si nous arrêtions de voir les volets de la langue et les contenus disciplinaires comme étant des éléments distincts les uns des autres et que nous tissions des liens entre ces composantes, l’apprenant serait davantage en mesure de pouvoir transférer ses compétences linguistiques dans différents contextes. En se concentrant sur les prochaines étapes pour ses élèves, l’enseignant peut mieux tenir compte, lors de sa planification, du fil conducteur qui lui permettra de cibler certains éléments linguistiques à travailler intentionnellement dans tous les volets de la langue ainsi que dans toutes les disciplines.

|  |  |
| --- | --- |
| **La théorie du fil conducteur dans l’apprentissage de la langue** | **Des exemples tirés de situations d’apprentissage** |
| **L’oral**  L’apprentissage du vocabulaire et des structures de la langue sont des compétences acquises d’abord à l’oral. L’élève ne peut pas écrire ce qu’il ne peut pas dire. La plus grande partie de l’apprentissage d’une langue seconde consiste en l’acquisition des compétences en situation de communication orale. C’est par l’utilisation des structures langagières et du vocabulaire dans des interactions ciblées que l’élève développera des compétences implicites et explicites de la langue. | **BUT :**  **Raconter un événement de sa vie quotidienne**  **Par exemple :**  **En mode oral : Petites causeries sur des moments mémorables de sa vie. Ex. l’arrivée d’un bébé dans sa famille**  Si nous voulons que nos élèves puissent raconter un événement, il faudra d’abord développer, de façon explicite, les éléments linguistiques nécessaires pour le faire, soit le vocabulaire relié au sujet et les structures de phrases reliées au texte narratif. Il faudra aussi tenir compte de la structure du genre dans lequel nous voulons que nos élèves s’expriment.  **Structure du texte narratif**  Introduction  Élément déclencheur  Développement  Conclusion |
| **La lecture**  Cet apprentissage peut être soutenu par un choix judicieux de textes écrits (lectures) contenant les éléments linguistiques propres au genre à partager aux moments opportuns. | **Par exemple :**  **En mode lecture : Récits personnels lus en lecture à voix haute et en lecture partagée**.  Le fait d’avoir lu des textes de ce genre permettra aux élèves de ressortir les qualités dun tel texte et les techniques d’auteur utilisées pour captiver l’attention du lecteur. |
| **L’écriture**  Ce n’est qu’après avoir été exposé intentionnellement aux éléments linguistiques ciblés en mode oral et en mode lecture sur une période de temps que l’élève serait en mesure de relever le défi d’écrire des textes dans lesquels il emploie ces nouveaux éléments linguistiques. | **Par exemple :**  **En mode écriture : Récits personnels** | |
| **L’interdisciplinarité**  Toutes ces situations de communication peuvent avoir lieu à tout moment de la journée dans toutes des disciplines scolaires.  Tout comme le langage est le véhicule par lequel nous acquérons des savoirs sur le monde qui nous entoure, les contenus disciplinaires peuvent devenir le véhicule par lequel nous apprenons la langue. | **Par exemple :**  ***Le langage comme véhicule :*** L’habileté de raconter un événement peut être utile lorsqu’on explore des concepts d’événements marquants dans sa vie dans le contexte de sciences humaines. | |

\* Voir des exemples de modules bâtis sur le modèle du fil conducteur dans les documents d’appui en ligne.

**La communication orale**



**L’écoute et l’expression orale**

L’écoute et l’expression orale sont interdépendantes et forment une composante primordiale du programme d’immersion en français. Elles constituent la base de la communication, et sont essentielles à l’apprentissage de la lecture et de l’écriture. En effet, l’équilibre entre les situations de communication orale, de lecture et d’écriture est le fondement d’un programme de littératie efficace. Dans l’acquisition de la langue, la compréhension précède l’expression. Il faut « immerger » l’élève dans un milieu linguistique riche et varié afin de l’encourager à s’exprimer ainsi qu’à prendre des risques pour s’approprier la langue.

Comme les activités de lecture et d’écriture, les activités de communication orale doivent être planifiées judicieusement afin de permettre à l’élève d’en tirer profit et d’ancrer ses nouvelles connaissances. La langue est à la fois objet et outil d’apprentissage. En donnant à l’élève plusieurs occasions authentiques d’apprendre la structure et l’organisation de la langue, l’enseignant lui fournit un cadre d’apprentissage dont il se sert pour transférer ses connaissances à d’autres domaines.

***L’écoute***

Dans une situation d’écoute efficace, l’élève est un récepteur actif qui doit construire le sens d’un texte oral. L’élève doit donc disposer de moyens pour accomplir sa tâche. Les stratégies d’écoute active permettent à l’élève d’être un meilleur auditeur.

Avant l’écoute, les élèves peuvent faire appel à leurs connaissances antérieures, cerner l’intention d’écoute, se questionner au sujet du texte et faire des prédictions.

Pendant l’écoute, les élèves apprennent à se questionner, à utiliser tous les indices verbaux et non verbaux, à poser des questions pour obtenir une clarification ou des informations supplémentaires.

Après l’écoute, les élèves doivent être capables de reformuler les idées importantes et de réagir au message pour démontrer leur compréhension.

***L’expression orale***

Dans toute situation d’expression orale, l’élève est un émetteur de messages. Cette capacité de générer des messages dans une langue seconde constitue un savoir complexe. Elle consiste à mobiliser un bagage de ressources internes et externes qui s’appliquent à une variété de situations de communication.

Les stratégies d’expression orale contribuent grandement au succès de cette communication. Avant toute communication orale, l’élève devra réfléchir au message qu’il va transmettre et chercher des idées, des mots et des expressions qui l’appuieront dans sa communication. Pendant la communication orale, il devra capter l’attention des personnes à qui il s’adresse tout en observant les règles de politesse. Il se servira de stratégies de communication telles que la paraphrase, la reformulation et la substitution. Au besoin, il pourra faire référence aux mots, aux structures et aux expressions affichés dans son environnement. Après la communication orale, l’élève pourra réfléchir à ses succès et à ses défis, de même qu’aux stratégies qu’il pourra utiliser dans de nouvelles situations de communication.

Adapté de **Écoute et expression orale**.

<http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/fr2_annexe_%20B_2012.pdf>

**Les situations de communication orale**

***L’interaction verbale***

La **causerie spontanée** est une situation informelle de communication orale qui amène les élèves à échanger pour donner de l’information, exprimer leurs émotions ou leurs sentiments, formuler des questions ou des consignes, coopérer à un projet, résoudre des problèmes, etc., tout en fournissant des efforts d’attention. Cette situation de communication orale s’impose dans l’enseignement et l’apprentissage de toutes les matières du curriculum.

(Adapté du **Guide d’enseignement efficace en matière de littératie de la Maternelle à la 3e année, Ontario, 2008.)**

La **causerie intentionnelle** est une situation de communication orale qui cible un phénomène langagier ou un comportement lié à la communication orale. Par exemple : L’élève est incité à utiliser des marqueurs de relation lorsqu’il raconte un événement dans sa vie. Les autres élèves dans son petit groupe sont invités à lui poser des questions ou à faire des commentaires. Chacun, à son tour, raconte un événement.

Quel que soit le sujet ou le phénomène langagier en question, il est important que l’enseignant serve de modèle pour montrer aux élèves comment être des interlocuteurs efficaces; dans la situation de causerie intentionnelle, il doit utiliser le mode « atelier de communication orale » avec mini-leçon pour modéliser le phénomène langagier ciblé (voir **L’atelier de communication orale** à la page 8 du présent document).

***L’expression***

Les activités d’expression donnent à l’élève la possibilité de démontrer, par le biais des arts vivants, sa pensée créative . Elle fait appel à l’imaginaire des élèves en les invitant à participer à des scènes impromptues ou à interpréter avec expression des textes riches et variées. On peut exploiter ces activités dans toutes les matières et permettre ainsi à l’élève de jouer avec les mots, d’explorer des personnages ou de donner vie à un texte.

(Adapté du **Guide d’enseignement efficace en matière de littératie de la Maternelle à la 3e année**, Ontario, 2008.)

***La présentation orale***

La présentation orale est une situation de communication qui aide les élèves à acquérir la confiance en soi en développant les stratégies nécessaires pour parler devant un public. Les situations de prise de parole sont toutefois étroitement liées au vécu de l’élève. Exemples d’activités proposées : montre et raconte, présenter sa famille, un animal domestique, un jeu préféré, etc.

(Adapté du **Guide d’enseignement efficace en matière de littératie de la Maternelle à la 3e année**, Ontario, 2008.)

**L’atelier de communication orale (environ 20 minutes)**

**POURQUOI?**

De même que l’atelier de lecture ou d’écriture, l’atelier de communication orale fournit une occasion sans pareille d’enseigner l’art de communiquer de façon intentionnelle en visant des buts précis. On ne peut plus s’attendre à ce que le langage et surtout la précision du vocabulaire et la fluidité se développent d’eux-mêmes sans enseignement explicite. Quand on enseigne comment communiquer efficacement et qu’on valorise le bien-parler, nos élèves sont davantage en mesure d’appliquer leurs nouveaux apprentissages dans des situations authentiques, et ce, dans tous les volets et les disciplines. Il revient à l’enseignant de langue seconde de ponctuer son instruction de moments d’enseignement explicite de stratégies et de compétences en matière de communication orale et de fournir de nombreuses occasions pour s’exercer pendant la journée. C’est ainsi que les nouveaux apprentissages deviendront automatiques de façon à être utilisés dans des situations de communication spontanées.

**QUAND?**

Se fait pour répondre à des besoins de communication aux moments opportuns.

Peut se faire dans toutes des matières (approche interdisciplinaire).

Peut être en lien avec ce que les élèves vont lire ou écrire (l’oral au service de l’écrit).

***Exemple : L’habileté de donner des consignes***

**COMMENT?**

Cibler l’enseignement de stratégies ou de compétences en fonction d’un besoin de communication.

Former des tandems ou des petits groupes de causerie hétérogènes.

Aider les élèves à automatiser le vocabulaire et les structures.

Fournir une rétroaction corrective de haute qualité.

Faire le transfert des apprentissages au reste de la journée dans les autres volets de la langue et dans d’autres matières. Ce fil conducteur permet de réinvestir ce qui a été appris tout en fournissant une raison authentique d’apprendre.

**DÉROULEMENT**

***La mini-leçon (5 à 8 min)***

La mini-leçon se déroule dans une atmosphère intime de causerie. Elle situe l’apprentissage en contexte et permet aux élèves de voir l’importance d’apprendre la nouvelle stratégie ou la nouvelle compétence langagière.

**La mini-leçon est constituée des quatre parties suivantes.**

**La connexion**

Afin de capter l’attention des élèves, chaque mini-leçon commence par une connexion, c’est-à-dire par l’établissement d’un lien avec le travail immédiat ou le vécu des élèves. C’est pendant cette phase que l’enseignant nomme le but d’apprentissage et la raison pour laquelle il est ciblé.

**L’enseignement**

Lors de la phase d’enseignement, différentes méthodes peuvent être utilisées. L’enseignant peut modéliser la stratégie de communication, le type de texte oral, le vocabulaire ou la structure ciblés. Il pourrait préparer à l’avance un texte modèle enregistré et en faire une étude en faisant ressortir les stratégies ou structures utilisées. Il est suggéré de faire ensuite un tableau d’ancrage des éléments importants retenus de l’étude.

**L’engagement actif**

Après avoir enseigné la notion aux élèves, il faut leur laisser du temps pour clarifier leur compréhension. L’enseignant invite un tandem à modéliser à l’aide du tableau d’ancrage, et il écoute en fournissant de petits indices ou une rétroaction corrective au besoin (voir les notes à la fin de ce document) pour soutenir les élèves. Cette partie de la mini-leçon doit être courte et ciblée. Il s’agit de quelques phrases pour mettre en application la nouvelle structure ou la nouvelle stratégie.

**Le lien**

C’est lors de cette étape de la mini-leçon que l’enseignant rappelle aux élèves le point d’enseignement. Pour ce faire, l’enseignant peut utiliser le tableau d’ancrage comme appui. C’est à ce moment qu’il demande aux élèves de mettre en pratique leurs nouveaux apprentissages dans une situation de causerie authentique.

***La pratique indépendante (10 min)***

Pendant cette phase de l’atelier, les élèves sont invités à participer à une causerie en petits groupes hétérogènes. C’est alors qu’ils ont l’occasion de mettre en pratique ce qu’ils ont appris lors de la mini-leçon. (La situation d’apprentissage demande une production orale à contraintes afin de cibler la stratégie ou la compétence apprise.) L’enseignant peut ainsi circuler afin d’observer et d’apporter une rétroaction corrective au besoin (voir les notes à la fin de ce document). Il peut également déterminer ce qu’il devra enseigner ensuite.

\* Le tableau d’ancrage fournit un aide-mémoire des connaissances apprises, de ce qui fut enseigné et pratiqué. Il sert de référentiel pour assurer le transfert des apprentissages tout au long de la journée.

***La mise en commun (2 à 5 min)***

Durant cette période de partage, l’enseignant peut mettre l’accent sur le travail d’un groupe que le reste de la classe peut apprécier et utiliser comme modèle (un vidéoclip du groupe en action peut être utile). Il est aussi important de célébrer les efforts de tous. Enfin, l’enseignant peut offrir un rappel de la stratégie ou de la structure ciblée afin de favoriser le transfert à d’autres situations de communication orale spontanées ou préparées.

**La rétroaction corrective (basée sur le travail de Roy Lyster)**

Vers une approche intégrée en immersion, Les Éditions CEC, 2016.

« L’enseignant ou l’enseignante qui pratique la rétroaction corrective ne corrige pas l’élève, mais l’aide à se corriger. »

Les erreurs font partie intégrante de l’apprentissage d’une langue. Il faut encourager les élèves à prendre des risques, car c’est grâce aux erreurs que les élèves mettent à l’épreuve leur compréhension et progressent dans leur apprentissage. Cependant, les élèves peuvent seulement en profiter s’ils reçoivent une rétroaction corrective qui les incite à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Le tableau suivant, tiré de l’ouvrage de Roy Lyster, démontre les types de rétroaction corrective le plus souvent employés dans la classe d’immersion.

**Types de rétroaction corrective**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **R**  **e**  **f**  **o**  **r**  **m**  **u**  **l**  **a**  **t**  **i**  **o**  **n** | **Correction explicite**  On fournit à l’élève la forme correcte tout en lui indiquant qu’il y a eu une erreur. | **Élève :** Un fille…  **Enseignant :** On dit une fille. *Fille* est féminin. |
| **Reformulation**  On reformule l’erreur en éliminant l’erreur de façon implicite. | **Élève :** Je suis faim.  **Enseignant :** J’ai faim. |
| **I**  **n**  **c**  **i**  **t**  **a**  **t**  **i**  **o**  **n** | **Demande de clarification**  En se servant de phrases telles que *Pardon?* et *Qu’est-ce que tu as dit?*,on prétend ne pas avoir compris. | **Élève :** Je suis fini.  **Enseignant :** Qu’est-ce que tu as dit? |
| **Répétition de l’erreur**  On répète l’énoncé fautif de l’élève en modifiant souvent son intonation. | **Élève :** Mon mère…  **Enseignant :** Mon mère? |
| **Indice métalinguistique**  On fait un commentaire ou on pose une question qui souligne un problème dans l’énoncé de l’élève. | **Élève :** J’ai vu le éléphant.  **Enseignant :** Est-ce qu’on dit « le éléphant »? |
| **Sollicitation**  On essaie de solliciter la forme correcte par des questions ou un début de phrase à compléter. | **Élève :** Il va à son maison.  **Enseignant :** Pourquoi dis-tu « son maison »? Est-ce que « maison » est masculin ou féminin? |

Adapté de : Lyster Roy, **Vers une approche intégrée en immersion**, Les Éditions CEC inc., Anjou (Québec), 2016.

Bien que les recherches démontrent que la rétroaction corrective par incitation au lieu de reformulation amène l’élève à réfléchir à la forme correcte, le choix du type de rétroaction corrective employé par l’enseignant dépend largement du contexte dans lequel la rétroaction a lieu. Le tableau suivant, tiré de l’ouvrage de Lyster, tente de démontrer les situations d’apprentissage dans lesquelles il vaudrait mieux utiliser une reformulation et celles dans lesquelles une incitation offrira davantage de bénéfices à long terme.

**Contexte d’utilisation des reformulations et des incitations**

|  |  |
| --- | --- |
| **Quand vaudrait-il mieux utiliser...** | |
| **... une reformulation?** | **... une incitation?** |
| * Le contenu disciplinaire ou thématique est nouveau * La forme est peu connue * L’erreur requiert une analyse trop complexe * L’erreur est d’ordre phonologique | * Le contenu disciplinaire ou thématique est déjà connu * La forme est connue (a fait partie d’un enseignement systématique) * L’erreur requiert une analyse simple * L’erreur semble être fossilisée |

Adapté de : Lyster Roy, **Vers une approche intégrée en immersion**, Les Éditions CEC inc., Anjou (Québec), 2016.

**RÉSULTATS D’APPRENTISSAGE ET STRATÉGIES D’ENSEIGNEMENT**

RAG 1 : Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes

RAS CO.1 Gérer son écoute pour répondre à ses besoins d’information et de divertissement

**Stratégies d’enseignement suggérées**

\* Écouter est une activité qui demande effort et concentration.

Un entraînement à l’écoute peut être très utile : un enseignement explicite des stratégies d’écoute active par modélisation suivi de pratiques guidées.

***Les critères de réussite***

Établir des critères de réussite en collaboration avec les élèves. S’assurer d’inclure ceux qui touchent aux stratégies d’écoute active.

Exemples :

Je pense à ce que je sais déjà sur le sujet.

Je me questionne sur le sujet.

Je regarde la personne qui parle.

Je fais des prédictions sur le sujet avant et pendant que j’écoute.

Je pose des questions pour clarifier ma compréhension.

etc.

***Les stratégies d’écoute active***

**Faire appel à ses connaissances antérieures**

Une présentation dynamique du texte par l’enseignant permettra de susciter l’intérêt des élèves en liant les connaissances antérieures des élèves à ce que présentera le texte.

Avant que les élèves amorcent la situation d’écoute, l’enseignant peut susciter un questionnement en lien avec le sujet afin de faire ressortir leurs connaissances antérieures. En petits groupes, les élèves peuvent discuter de ce qu’ils savent sur le sujet. Il est possible de consigner sur un grand tableau de collecte d’information les points dégagés lors de ces discussions.

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  À quoi me fait penser le titre / le sujet?  Qu’est-ce que je sais déjà sur ce sujet? |

Les réponses proposées peuvent devenir des points de repère pour vérifier la compréhension et pour faire des synthèses avec les nouvelles notions apprises pendant l’écoute.

**Cerner l’intention d’écoute**

Pour amener les élèves à cerner l’intention de leur écoute, il faudra les engager dans une discussion métacognitive en leur demandant d’identifier des types de textes déjà entendus et d’énumérer les raisons pour lesquelles ils les ont écoutés. Il sera peut-être nécessaire d’expliciter l’emploi de cette stratégie à plusieurs reprises et de guider les élèves dans leur utilisation sous forme de pratique partagée, guidée et indépendante. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.1.docx?forcedownload=1) CO.1 A)

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  Est-ce que je cherche une information ou est-ce que j’écoute pour m’amuser?  Est-ce que ce texte me demande de faire quelque chose après?  Est-ce que je veux apprendre quelque chose? |

**Prédire**

Faire des prédictions : prédire, c’est anticiper le sens, un contenu, une structure, etc. en se fondant sur les indices textuels, organisationnels et visuels. L’enseignant peut animer une discussion sur ce que les élèves s’attendent à découvrir, tout en notant leurs commentaires. Il est utile de demander aux élèves de justifier leurs hypothèses pour pouvoir y revenir tout au long des découvertes faites pendant l’écoute.

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  Quelles informations pourrais-je retrouver dans ce texte?  Qu’est-ce que les illustrations me montrent-elles? |

**Se questionner**

Le questionnement avant l’écoute et au cours de celle-ci constitue un élément essentiel à explorer pour construire sa compréhension du texte. L’élève peut aborder des textes oraux littéraires en se posant des questions sur ce qui va se passer dans l’histoire, sur le genre de personnages qu’il rencontrera ou sur l’intrigue même. Il peut également aborder un texte courant en se posant des questions sur l’importance de certaines informations et comment celles-ci seront présentées dans le texte, sur la signification des supports visuels, etc. Cette stratégie de questionnement requiert beaucoup de modélisation et de pratique guidée avant que les élèves apprennent à l’utiliser de façon efficace. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.1B.docx?forcedownload=1) CO.1 B)

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  Je me demande ce qui va arriver au personnage dans cette histoire.  Je me demande comment on va résoudre ce problème.  Je me demande pourquoi il y a ces informations. Sont-elles importantes? |

**Poser des questions pour clarifier sa compréhension ou pour obtenir des informations supplémentaires**

Afin de pouvoir clarifier sa compréhension ou obtenir plus d’informations, l’élève a besoin de savoir quelles questions poser. Une façon de modéliser la stratégie de questionnement est de faire l’écoute d’un texte oral en groupe-classe et d’arrêter à certains moments, en faisant semblant de ne pas comprendre, pour modéliser comment poser des questions à voix haute. Ces questions peuvent être notées sur des papillons adhésifs pour s’en souvenir plus tard. Inviter les élèves à poser leurs questions aussi. Parfois, il sera possible de répondre à sa propre question en écoutant le reste du texte et, parfois, il faudra interroger le locuteur afin d’obtenir des réponses à ses questions. Il en va de même pour obtenir des informations supplémentaires. Modéliser la curiosité de quelqu’un qui veut en savoir plus sur le sujet présenté en notant ses questions pour s’en souvenir.

Cette stratégie peut ensuite être pratiquée en petits groupes afin de s’assurer que les élèves qui sont les plus susceptibles d’en avoir besoin ont l’occasion de s’exercer à l’utiliser. L’enseignant peut circuler pour appuyer les élèves et cerner des besoins. (Annexe [CO](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.1C%20docx.docx?forcedownload=1).1 C)

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  Est-ce qu’elle ou il veut dire…?  Qu’est-ce que je veux savoir de plus?  Quand...? Comment...? Pourquoi…? Où…? |

***\* Chaque nouvelle stratégie doit être abordée par une modélisation suivie d’une pratique partagée et d’une pratique indépendante. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique partagée et la pratique indépendante.***

**Pistes d’évaluation suggérées**

**Observations**

- Pendant une lecture à voix haute ou l’écoute d’un texte oral (critères de réussite préétablis)

- Lors d’une causerie intentionnelle en petits groupes associée aux stratégies d’écoute (fiche d’observation pour chaque élève)

**Conversations**

- Pendant un entretien avec un petit groupe à la suite de l’écoute d’un texte oral (feuille de route pour chaque élève)

- Lors d’un entretien individuel à la suite de l’écoute d’un texte oral (feuille de route)

**Productions**

- Une réaction orale ou écrite à la suite de l’écoute d’un texte oral

**Pistes d’auto-évaluation suggérées**

- Se situer par rapport aux critères de réussite préétablis

RAG 1 : Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes

|  |
| --- |
| RAS : CO.2 Utiliser un système d’activités stratégiques pour accéder à une compréhension littérale de messages oraux simples provenant de diverses sources en faisant preuve d’ouverture et de respect |

**Stratégies d’enseignement suggérées**

\* Un texte oral peut être sous forme d’une lecture à voix haute, d’un discours, d’une annonce, d’un message bref, d’une marche à suivre, d’un récit personnel, d’une présentation plus formelle telle que les résultats d’une recherche ou de n’importe quel texte qui est présenté oralement.

\* Utiliser une variété de textes de différents genres pour répondre à une variété d’intentions d’écoute.

PENDANT L’ÉCOUTE

***Résoudre les mots inconnus***

Pour permettre **une compréhension de base**, il faut amener les élèves à pouvoir résoudre des mots inconnus en utilisant une variété de stratégies telles que le contexte dans lequel se trouve le mot, les mots qui viennent avant et après, la phrase qui vient avant et après, le sujet d’une portion du texte ou du texte au complet.

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  Quel autre mot a du sens dans cette phrase?  De quoi parle-t-on dans cette phrase, dans ce texte? Quel pourrait être le mot? |

***Résumer***

Il faut également montrer de façon explicite comment cerner les informations importantes et s’en rappeler. La stratégie de résumer exige que les élèves soient capables de repérer les idées principales du texte ainsi que certains détails secondaires pour être capables de raconter l’essentiel du texte.

Dans la lecture à voix haute de **textes courants**, les idées principales sont parfois clairement énoncées par les titres et les intertitres. Lorsqu’elles ne le sont pas, l’enseignant peut morceler le texte (par paragraphes) et faire ressortir les idées importantes pour pouvoir en faire un résumé en notant des mots clés qui deviendront des aide-mémoire pour pouvoir s’en rappeler plus tard. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.2Adocx.docx?forcedownload=1) CO.2 A)

Pour ce qui est du **texte narratif**, on peut se servir du schéma du récit afin de cerner les idées importantes et de faire un résumé du texte oral en rapportant une série d’événements chronologiques. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.2Bdocx.docx?forcedownload=1) CO.2 B)

L’enseignant peut montrer aux élèves comment utiliser des papillons adhésifs pour écrire quelques mots clés qui les aideront à se rappeler les idées importantes. Ensuite, les élèves peuvent les utiliser pour raconter de nouveau l’essentiel du message présenté.

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  Quels titres ou sous-titres m’aident à trouver les idées principales du texte?  Est-ce qu’il y a des mots importants dans les textes qui m’aident à me rappeler les idées principales? |

\* ***Chaque nouvelle stratégie doit être abordée par une modélisation suivie d’une pratique partagée et d’une pratique indépendante. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique partagée et la pratique indépendante.***

**Pistes d’évaluation suggérées**

**Observations**

- Lors d’une causerie intentionnelle pour faire ressortir les idées importantes à la suite de l’écoute d’un texte oral (notes anecdotiques ou fiche d’observation pour chaque élève)

**Conversations**

- Lors d’un entretien avec un petit groupe à la suite de l’écoute d’un texte oral (feuille de route pour chaque élève)

- Lors d’un entretien individuel à la suite de l’écoute d’un texte oral (feuille de route pour chaque élève)

**Productions**

- Genre test qui pose des questions liées aux activités stratégiques en question

- Un organisateur graphique sur lequel l’élève consigne ses idées principales et secondaires et note ses tentatives de résolution de mots inconnus

- S’il s’agit d’un texte prescriptif, créer quelque chose en suivant les directives orales

RAG 1 : Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes

|  |
| --- |
| RAS : CO.3 Utiliser un système d’activités stratégiques pour accéder à une compréhension interprétative de messages oraux simples provenant de diverses sources en faisant preuve d’ouverture et de respect  RAS : CO.3 Utiliser un système d’activités stratégiques pour accéder à une compréhension interprétative de messages oraux simples provenant de diverses sources en faisant preuve d’ouverture et de respect |

**Stratégies d’enseignement suggérées**

PENDANT ET APRÈS L’ÉCOUTE

***Faire appel à ses connaissances antérieures***

Pour **une compréhension interprétative**, il faudra d’abord amener les élèves à accéder à une compréhension au-delà du texte. L’enseignant peut modéliser comment faire le lien entre ce que nous savons déjà et ce que nous apprenons de nouveau. Le recours à cette stratégie permet à l’élève de faire le transfert de ses connaissances à de nouvelles situations d’apprentissage.

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  Est-ce que ce personnage/cette situation me fait penser à quelque chose dans ma vie?  Qu’est-ce que je ferais dans cette situation? |

***Faire des liens pertinents***

Pour être authentique, un lien doit être activé par l’expérience du lecteur.

**Le texte littéraire**

L’élève qui s’identifie à une personne, à un personnage, à un événement, à un élément relié à son identité culturelle ou à une émotion ressentie par le locuteur sera en mesure de faire un lien qui stimule sa compréhension sur le plan intellectuel et émotionnel et pourra faire évoluer sa pensée. (Annexe [CO](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.3Adocx.docx?forcedownload=1).3 A)

**La modélisation**

Pendant la lecture à voix haute d’un texte narratif, l’écoute d’un discours enregistré ou une vidéo, l’enseignant peut modéliser comment faire des liens en utilisant des papillons adhésifs pour pouvoir les partager à la suite de l’écoute.

**La pratique partagée**

Lors de l’écoute d’une lecture à voix haute, d’un discours ou d’une vidéo, commencer en posant des questions aux élèves pour les inciter à trouver des liens.

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  À quoi te fait penser cette situation? As-tu déjà été dans une situation semblable?  Est-ce que tu t’es déjà senti comme cela?  À qui te fait penser ce personnage? Pourquoi? |

Inviter ensuite les élèves à poursuivre cette activité en utilisant des papillons adhésifs annotés lorsqu’ils auront fait un lien révélateur. Inviter ensuite les élèves à partager leurs liens en dyades, puis à faire la mise en commun en faisant ressortir quelques liens pertinents qui ont contribué à la compréhension du texte.

**La pratique indépendante**

Lors de l’atelier de communication orale, cette stratégie peut devenir l’objet d’une mini-leçon avant la pratique indépendante pendant la causerie. Le but est de faire en sorte que chaque élève écoute ce que l’autre dit afin de pouvoir enchaîner avec un lien pertinent.

**Le texte courant**

S’il en est de même pour les textes narratifs, les textes courants présentent un défi supplémentaire lorsque l’élève essaie de trouver des liens pertinents. Avec des textes courants, l’élève peut évidemment faire des liens basés sur son expérience personnelle, mais il doit aussi être en mesure de faire face à des sujets sur lesquels il a peu d’expérience personnelle. Il doit se fier alors à des liens qu’il peut faire parce qu’il aura lu des livres, vu des films, écouté des présentations, etc. sur le sujet. Il fera appel à ses connaissances antérieures sur le sujet, ce qui lui permettra de faire le pont avec ses nouvelles connaissances. Un tableau en T peut être utile à cet effet. L’élève peut faire un remue-méninges de ses connaissances du sujet avant et pendant l’écoute : « Ce que je savais déjà »; à la suite de son écoute d’une partie du texte ou du texte en entier, il peut inscrire «À quoi cela me fait penser?» ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.3Adocx.docx?forcedownload=1) CO.3 A )

***Inférer***

Il est aussi utile pour les élèves de pouvoir inférer les sentiments dégagés par les personnages lorsqu’il s’agit d’un récit raconté à l’oral en lien avec leurs expériences. Pour vraiment comprendre le personnage, il faut se mettre à sa place. On peut porter attention à la façon dont il est traité par les autres personnages dans l’histoire et à la façon dont il réagit à ce traitement, à l’effet qu’ont les événements vécus par le personnage sur ses sentiments et à la façon dont on se sentirait dans une situation semblable. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.3Bdocx%20%282%29.docx?forcedownload=1) CO.3 B)

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  Que fait/dit le personnage quand…?  Comment se sent-il après…?  Qu’est-ce que je ferais à sa place? |

***Synthétiser***

L’habileté de confronter ses propres connaissances sur le sujet et les nouveaux apprentissages pour en faire **une synthèse** demande une certaine prise de conscience et une attitude d’impartialité. Pour amener les élèves à pouvoir synthétiser, il serait prudent de ne pas introduire dans un premier temps des sujets qui provoquent de fortes émotions. De nouvelles informations sur un sujet de nature scientifique feraient un bon premier choix. Les élèves pourront comparer ce qu’ils savaient déjà sur le sujet avec ce qu’ils ont appris pour ajuster leur compréhension. Ils pourront aussi vérifier l’exactitude de leurs connaissances antérieures à la lumière des nouvelles informations apprises. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.3Cdocx.docx?forcedownload=1) CO.3 C)

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  Qu’est-ce que je sais déjà à ce sujet?  Qu’est-ce que j’ai appris?  Est-ce que cela m’aide à mieux comprendre? Comment?  Est-ce que cela change ma façon de penser à ce sujet? |

***\* Chaque nouvelle stratégie doit être abordée par une modélisation suivie d’une pratique partagée et d’une pratique indépendante. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique partagée et la pratique indépendante.***

**Pistes d’évaluation suggérées**

**Observations**

- À la suite d’une lecture à voix haute (prise de notes anecdotiques)

- Lors d’une causerie intentionnelle en petits groupes associée aux stratégies de compréhension à développer (fiche d’observation ou notes anecdotiques pour chaque élève)

**Conversations**

- Lors d’un entretien en petits groupes à la suite de l’écoute d’un texte oral (feuille de route pour chaque élève)

- Lors d’un entretien individuel à la suite de l’écoute d’un texte oral (feuille de route ou notes anecdotiques)

**Productions**

- Un journal de réflexions

- Un organisateur graphique sur lequel on consigne ses idées en lien avec les stratégies d’écoute en question

- Le genre test qui pose des questions liées aux activités stratégiques en question

RAG 1 : Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes

RAS : CO.4 Utiliser un système d’activités stratégiques pour accéder à une compréhension analytico-critique de messages oraux simples provenant de diverses sources en faisant preuve d’ouverture et de respect

|  |
| --- |
| RAS : CO.4 Utiliser un système d’activités stratégiques pour accéder à une compréhension analytico-critique de messages oraux simples provenant de diverses sources en faisant preuve d’ouverture et de respect |

**Stratégies d’enseignement suggérées**

PENDANT ET APRÈS L’ÉCOUTE

Pour **une compréhension analytico-critique**, il faudra d’abord amener les élèves à accéder à une compréhension au sujet du texte en analysant et en critiquant les techniques utilisées par l’orateur.

***Distinguer le réel de l’imaginaire***

Pouvoir distinguer ce qui pourrait être réel de ce qui est imaginaire dans un texte demande que l’élève fasse appel à ses connaissances antérieures afin de porter un jugement sur la vraisemblance de ce qu’il entend. D’une part, il n’est pas nécessaire que tous soient du même avis sur un point, mais, d’autre part, il est important que la discussion autour de celui-ci soit alimentée par des expériences vécues par les élèves. L’habileté de justifier sa prise de position par rapport à la plausibilité d’un élément du texte est ce qui amènera l’élève à accéder au niveau cognitif de la vraie analyse et de la vraie évaluation. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.4Adocx.docx?forcedownload=1) CO.4 A)

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  Est-ce que ceci est possible dans la vraie vie? Comment le sais-je?  Est-ce que ceci peut vraiment arrivé? |

***Identifier le genre de message présenté***

Afin de pouvoir distinguer selon ses caractéristiques le genre de message présenté, il faut avoir été exposé à de nombreux exemples de genres de textes à l’étude et avoir dégagé les caractéristiques qu’ils ont en commun avec d’autres textes du même genre. Par exemple : un récit personnel contient un court moment mémorable et des détails qui suivent un ordre chronologiqe. (Voir le continuum des genres pour les caractéristiques de genres.)

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  Quelles sont les caractéristiques de ce texte?  Comment ce texte est-il organisé? |

***Identifier des éléments culturels***

L’élève sera en mesure de repérer les éléments d’un texte qui touchent à sa culture personnelle avant de pouvoir faire des liens avec d’autres cultures. Il est essentiel que l’élève soit exposé aux éléments propres à l’expression culturelle (p. ex. la musique, la nourriture, les traditions, les célébrations, la langue, l’habillement, etc.) afin de pouvoir reconnaître ces mêmes éléments dans les textes présentés. Il faudra d’abord activer les connaissances antérieures des élèves en parlant de textes lus ou d’événements vécus qui leur ont donné l’occasion de découvrir des éléments de diverses cultures, y compris les cultures francophones et autochtones. Il faudra donner aux élèves plusieurs occasions d’identifier des éléments d’expression culturelle en pratique partagée. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.4B.docx?forcedownload=1) CO.4B)

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  Est-ce que j’apprends quelque chose sur le mode de vie des gens dans ce texte?  Est-ce que ces éléments me font penser à d’autres gens dans le monde qui m’entoure?  Est-ce que ces éléments font partie de ma vie? |

***Exprimer son opinion au sujet d’un texte***

Lorsque l’élève est appelé à critiquer un texte oral, il est en train d’en apprécier ses caractéristiques. Son jugement doit reposer sur des critères prédéterminés à la suite de nombreuses expositions aux textes oraux mentors du même genre. Cette pratique partagée et guidée s’attardera surtout sur les caractéristiques propres au genre et aussi aux techniques d’orateur ou d’auteur. L’élève doit être en mesure de justifier son opinion en se référant au texte même.

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  Qu’est-ce que je pense de ce texte, des illustrations/photos, des personnages, de l’information présentée, etc.? Pourquoi?  Quels parties du texte ai-je aimées? N’ai-je pas aimées? Pourquoi? |

***\* Chaque nouvelle stratégie doit être abordée par une modélisation suivie d’une pratique partagée et d’une pratique indépendante. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique partagée et la pratique indépendante.***

**Pistes d’évaluation suggérées**

**Observations**

- À la suite d’une lecture à voix haute (prise de notes anecdotiques)

- Lors d’une causerie intentionnelle liée aux stratégies de compréhension à développer (fiche d’observation pour chaque élève ou notes anecdotiques)

**Conversations**

- Petites causeries pendant lesquelles les élèves sont invités à exprimer leurs opinions au sujet d’un aspect d’un texte oral (feuille de route pour chaque élève)

- Entretien en petits groupes pour faire ressortir la compréhension des élèves liée aux activités stratégiques ciblées (feuille de route pour chaque élève)

**Productions**

- Un journal de réflexions accompagnées de dessins et de courts textes

- Le genre test qui pose des questions en lien avec les activités stratégiques en question

RAG 1 : Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes

RAS : CO.5 S’exprimer dans diverses situations de communication orale spontanées ou préparées en faisant preuve de respect envers son public

|  |
| --- |
| RAS : CO.5 S’exprimer dans diverses situations de communication orale spontanées ou préparées en faisant preuve de respect envers son public |

**Stratégies d’enseignement suggérées**

\* Il est essentiel de fournir un bon modèle langagier par lequel l’enseignant démontre un usage précis de la langue dans de multiples situations authentiques.

\* Il est fortement suggéré d’adopter le modèle ATELIER DE COMMUNICATION ORALE pour enseigner la communication orale de façon intentionnelle. (Voir le document d’appui intitulé ***L’atelier de communication orale***.)

LA SITUATION DE COMMUNICATION ORALE SPONTANÉE

***Établir des critères de réussite***

Dans le but de motiver les élèves à s’exprimer spontanément, l’enseignant devra favoriser la co-construction de critères de réussite pour une communication efficace.

***S’exprimer volontairement en français***

Afin d’amener les élèves à vouloir s’exprimer volontairement en français, il faut d’abord s’assurer de créer un environnement accueillant dans lequel nous célébrons la prise de risques et où l’erreur fait partie intégrante de l’apprentissage. L’élève doit pouvoir se sentir capable de « faire ». Les erreurs sont signes d’un processus de construction de la langue et de traces d’apprentissage. L’enseignant qui se porte attentif sera en mesure d’analyser ces erreurs afin de proposer des interventions ciblées et pertinentes. Ces interventions servent à prévenir la fossilisation des erreurs. (Voir le document d’appui intitulé ***La rétroaction corrective***.)

***Utiliser correctement en contexte un vocabulaire et des structures langagières appropriés pour s’exprimer*** et ***appliquer les conventions linguistiques appropriées***

Le modèle de l’atelier de communication orale permet de cibler des points d’enseignement intentionnellement tout en imitant des situations de communications réelles. La mini-leçon au début permet de modéliser le vocabulaire, les structures langagières ou même certaines conventions linguistiques recherchées. La pratique en causerie intentionnelle permet aux élèves de mettre en pratique immédiatement ce qu’ils ont appris. La mise en commun permet de revenir sur les apprentissages afin de faire le pont entre ce qui a été appris et d’autres situations dans lesquelles ces apprentissages pourraient s’appliquer. Il est également important, tout au long de ce processus, d’offrir une rétroaction corrective qui favorise davantage l’ancrage à long terme des nouveaux apprentissages.

***Les situations de communication authentiques***

En créant de nombreuses situations authentiques d’apprentissage pendant lesquelles les élèves peuvent mettre en pratique leurs nouvelles connaissances et compétences langagières, l’enseignant peut assurer l’apprentissage actif du vocabulaire et des constructions nécessaires à une variété de situations de communication orale provenant de la vie des élèves. Cela étant dit, il faut toujours tenir compte des intérêts et des besoins réels de ses élèves.

**Exemples de situations authentiques :**

- exprimer son point de vue sur un sujet;

- donner quelques directives pour faire agir;

- poser des questions pour trouver des informations;

- décrire un moment important dans sa vie.

***Respecter les conventions sociales pour une conversation respectueuse en tenant compte de la diversité culturelle***

Établir ensemble des critères de réussite pour le comportement recherché :

Par exemple :

* Attendre son tour pour parler
* Démontrer de l’intérêt envers ce que l’autre personne lui dit
* Garder un contact visuel avec la personne qui parle (Mise en garde : Dans certaines cultures, le contact visuel démontre un manque de respect.)
* Utiliser un langage positif avec son entourage
* Utiliser des formules de politesse

Modéliser des exemples et des contre-exemples de ce comportement de façon explicite pour permettre aux élèves d’identifier ce qui compte dans une conversation respectueuse en petits groupes ou en groupe-classe. Inviter les élèves à partager leurs diverses normes culturelles pour permettre aux autres de mieux comprendre les ressemblances et les différences culturelles.

Utiliser les jeux de rôles pour illustrer les comportements adéquats et pour favoriser une meilleure compréhension des relations interpersonnelles. Discuter des sentiments que l’enfant éprouve quand quelqu’un manque de respect.

LA SITUATION DE COMMUNICATION ORALE PRÉPARÉE

AVANT LA PRÉSENTATION ORALE

***Établir des critères de réussite***

La situation de communication orale préparée exige une courte période de préparation et de planification plus structurée que celle de la production orale spontanée. Des critères de réussite peuvent guider les élèves dans la préparation de leurs présentations orales.

***Trouver des idées***

Nous voulons que la situation de communication orale soit le plus authentique possible; donc, même si le genre de texte est prescrit, il faut laisser les élèves choisir leur propre sujet. Pour ce faire, il est suggéré de commencer par les intérêts et les expériences personnelles des élèves. Trouver d’abord des expériences communes qui pourraient devenir le sujet d’une présentation orale. Ensuite, encourager les élèves à poursuivre des idées qui les intéressent. Donner l’occasion aux élèves de mettre à l’essai des idées avec un partenaire avant d’en choisir une pour sa présentation orale.

***Préciser son intention et identifier son destinataire***

Animer une discussion sur l’importance de savoir pourquoi et pour qui on fait une présentation. Amener les élèves à vérifier les idées de leur texte en fonction de la situation de communication recherchée signifie que l’élève doit penser de façon critique à son texte pour déterminer si les idées sont cohérentes et si elles répondent à son intention.

**Par exemple :**

**Si je veux faire apprendre un jeu par mes camarades, je dois vérifier si toutes les étapes de la démarche sont présentes et que l’ordre des étapes est logique.**

***Préciser son sujet et ses détails***

Lors de cette phase de préparation, les élèves doivent avoir la chance de verbaliser et de préciser leurs idées en discutant avec d’autres et de recevoir une rétroaction sur le contenu de leurs présentations, ainsi que sur l’organisation de leurs textes. Au besoin, ils peuvent écrire quelques mots ou faire des croquis sur des papillons adhésifs pour les aider à se souvenir de la suite de leurs idées. L’enseignant peut modéliser une façon de questionner pour faire ressortir les détails qu’un élève aurait peut-être omis. Ces types de questions pourraient être consignées sur un tableau d’ancrage pour appuyer les élèves pendant leurs conversations avec d’autres élèves.

***La structure du texte***

Montrer aux élèves l’emploi d’un organisateur graphique pour organiser ses idées avant une présentation. L’organisateur graphique est seulement utilisé pour noter les grandes idées afin de garder la structure de sa présentation en tête. L’élève peut s’y reporter pendant sa présentation au besoin. L’organisateur graphique variera selon le genre de texte présenté. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.5A.docx?forcedownload=1) CO.5 A), ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.5B.docx?forcedownload=1) CO.5 B) ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.5C.docx?forcedownload=1) CO.5 C)

***Le choix de mots***

À l’aide de textes oraux modèles avec exemples et contre-exemples, l’enseignant peut amener les élèves à voir l’effet qu’a le choix de mots sur l’intérêt d’un auditoire. Selon le sujet de son texte, l’élève aura besoin de chercher les mots appropriés pour le rendre précis et intéressant. Ces mots peuvent faire partie de son environnement (par exermple : le mur de mots/une lecture, etc.).

***La voix***

À l’aide de textes oraux modèles avec exemples et contre-exemples, l’enseignant peut amener les élèves à voir l’effet qu’a la voix de l’orateur en captivant son auditoire. Les élèves auront besoin de s’exercer en dyades, en petits groupes et avec l’enseignant afin de développer leur voix d’orateur. Une rétroaction descriptive de la part de l’enseignant ou d’un partenaire permettra à l’élève d’ajuster son style, son débit, son intonation, son volume, etc.

***La fluidité***

La fluidité du texte oral dépend non seulement de l’exactitude syntaxique de chacune des phrases, mais aussi de la fluidité du texte dans son ensemble. Les liens entre les phrases et entre les parties du texte doivent être évidents.

L’emploi de mots de transition ainsi que la variation dans les débuts de phrase peuvent contribuer à la cohérence et à la fluidité du texte. L’enseignant peut développer avec les élèves une banque de mots de transition dans laquelle les élèves peuvent puiser.

Les élèves auront besoin de s’exercer à plusieurs reprises en dyades, en petits groupes ou avec l’enseignant afin de développer cette fluidité. Une rétroaction descriptive de la part de l’enseignant ou d’un partenaire permettra à l’élève d’ajuster son texte afin de le rendre plus fluide et agréable pour l’auditoire.

*L’élève qui éprouve de la difficulté avec certaines structures de phrase bénéficierait d’un enseignement explicite qui lui permettrait d’isoler la structure ciblée afin de la mettre en pratique intentionnellement. (par exemple : les 7 étapes de l’oral)*

***Les conventions***

L’élève devra avoir eu de nombreuses occasions d’appliquer les conventions linguistiques nécessaires à sa production orale en situations d’apprentissage ciblées (causeries intentionnelles) avant de pouvoir les intégrer dans sa présentation. Les conventions ciblées seront ainsi devenues des automatismes, ce qui permettra à l’élève de se concentrer sur les autres aspects de sa présentation.

***La présentation***

Il faut donner suffisamment de temps aux élèves de parler avec un partenaire pour clarifier leurs idées et pour que leurs partenaires puissent leur poser des questions qui leur permettront de modifier des éléments de leur présentation afin de répondre aux besoins de communication.

PENDANT LA PRÉSENTATION ORALE

***Respecter son intention et son destinataire***

Lorsque l’élève présente son texte oral, à la suite de nombreuses répétitions, il devrait être en mesure de respecter son intention et d’engager son destinataire.

***Moduler la voix pour appuyer son message***

Lorsque l’élève présente son texte oral, il devrait être en mesure de changer sa voix pour accentuer certaines parties de son texte. Plus l’élève aura répété sa présentation, plus il se sentira à l’aise de changer sa voix.

***Ajouter des détails pertinents***

Raconter une histoire, en mettant l’accent sur un moment mémorable, peut aider à établir un rapport avec son auditoire.

Montrer ce qu’on raconte (en utilisant un langage imagé pour faire visualiser son auditoire ou pour prolonger certains moments de sa présentation) peut être une technique d’orateur très utile afin d’engager son auditoire.

**\* Chacun de ces critères ou une combinaison de ceux-ci peut devenir l’objet d’une mini-leçon pendant l’atelier de communication orale.**

APRÈS LA PRÉSENTATION ORALE

***La rétroaction descriptive***

Une rétroaction descriptive efficace montre à l’élève ce qu’il fait bien et ce qu’il pourrait faire pour améliorer son travail en tenant compte des critères de réussite préétablis. L’enseignant offre en même temps des modèles pour montrer à l’élève de façon explicite comment faire. D’autres situations de présentations orales devraient être offertes afin de permettre à l’élève d’appliquer ses nouveaux apprentissages.

***\* Chaque nouvelle stratégie doit être abordée par une modélisation suivie d’une pratique partagée et d’une pratique indépendante. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique partagée et la pratique indépendante.***

**Pistes d’évaluation suggérées**

**Observations**

- Pendant la causerie intentionnelle ou spontanée (fiche d’observation, liste de vérification ou notes anecdotiques)

**Conversations**

- Un entretien individuel (prise de notes ou liste de vérification)

- Le partage en petits groupes ou en grand groupe (fin d’atelier)

- La rétroaction descriptive *enseignant-élève*

**Productions**

- La présentation orale (selon les critères de réussite préétablis)

- Le jeu de rôle (selon les critères de réussite préétablis)

**Pistes d’auto-évaluation suggérées**

- Écouter un enregistrement de sa présentation et le commenter

- Garder un journal de réflexions

- Se situer sur un continuum

- Liste de vérification (critères de réussite) pour une présentation orale

RAG 1 : Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes

RAS : CO.6 Réfléchir à ses compétences en tant que locuteur et interlocuteur

|  |
| --- |
| RAS : CO.6 Réfléchir à ses compétences en tant que locuteur et interlocuteur |

**Stratégies d’enseignement suggérées**

Lors d’un entretien, l’enseignant peut soutenir l’élève lorsqu’il utilise les critères de réussite pour auto-évaluer sa compréhension ou sa production orale. L’enseignant incite d’abord l’élève à verbaliser les stratégies qu’il a utilisées avec succès et à lui en montrer quelques preuves.

Ensuite, il peut appuyer l’élève lorsqu’il cherche à s’améliorer en l’aidant à trouver ses forces et ses défis. Lorsque l’enseignant lui fournit une rétroaction descriptive, il devrait montrer à l’élève de façon explicite des moyens qu’il pourrait utiliser pour s’améliorer (modèles, aide-mémoire, etc.). ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20CO.6A.docx?forcedownload=1) CO.6 A )

***\* Chaque nouvelle stratégie doit être abordée par une modélisation suivie d’une pratique partagée et d’une pratique indépendante. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique partagée et la pratique indépendante.***

**Pistes d’évaluation suggérées**

**Observations**

- Lors d’une causerie ou d’une discussion en groupe-classe portant sur les critères de réussite et les stratégies utilisées (fiche d’observation, liste de vérification ou notes anecdotiques)

**Conversations**

- Lors d’un entretien individuel (feuille de route individuelle)

**Productions**

- Un journal de réflexions

**Pistes d’auto-évaluation suggérées**

- Un organisateur graphique ou une liste de vérification pour consigner les stratégies utilisées accompagnés de preuves d’apprentissage

**La lecture et le visionnement**



**Le processus de lecture et le système d’activités stratégiques**

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

Afin de traiter le texte, le lecteur efficace intègre les trois systèmes d’indices : les indices sémantiques pour faire appel au sens du mot en contexte, les indices syntaxiques pour vérifier la bonne structure syntaxique de la phrase et les indices graphophonétiques pour faire le lien entre les graphèmes (lettres) et les phonèmes (sons) afin de bien décoder les mots.

En plus des trois systèmes d’indices expliqués ci-contre, le lecteur efficace applique simultanément diverses stratégies qui lui aident à construire le sens d’un texte. Fountas et Pinnell (2008) voient l’application de ces stratégies selon les réflexions qu’effectue le lecteur:

* Réflexions de base pour comprendre le texte (littérales)
* Réflexions au-delà du texte (interprétatives)
* Réflexions au sujet du texte (analytico-critiques)

Afin de faire le pont entre les connaissances visibles dans le texte et les connaissances invisibles le lecteur efficace apprend à utiliser une combinaison de ces stratégies qu’il intègre continuellement dans une variété de situations de lecture.

**Les trois types d’indices en lecture**

Les connaissances antérieures sur le sujet et sur le type et genre de texte

Le sens de l’histoire

Les illustrations

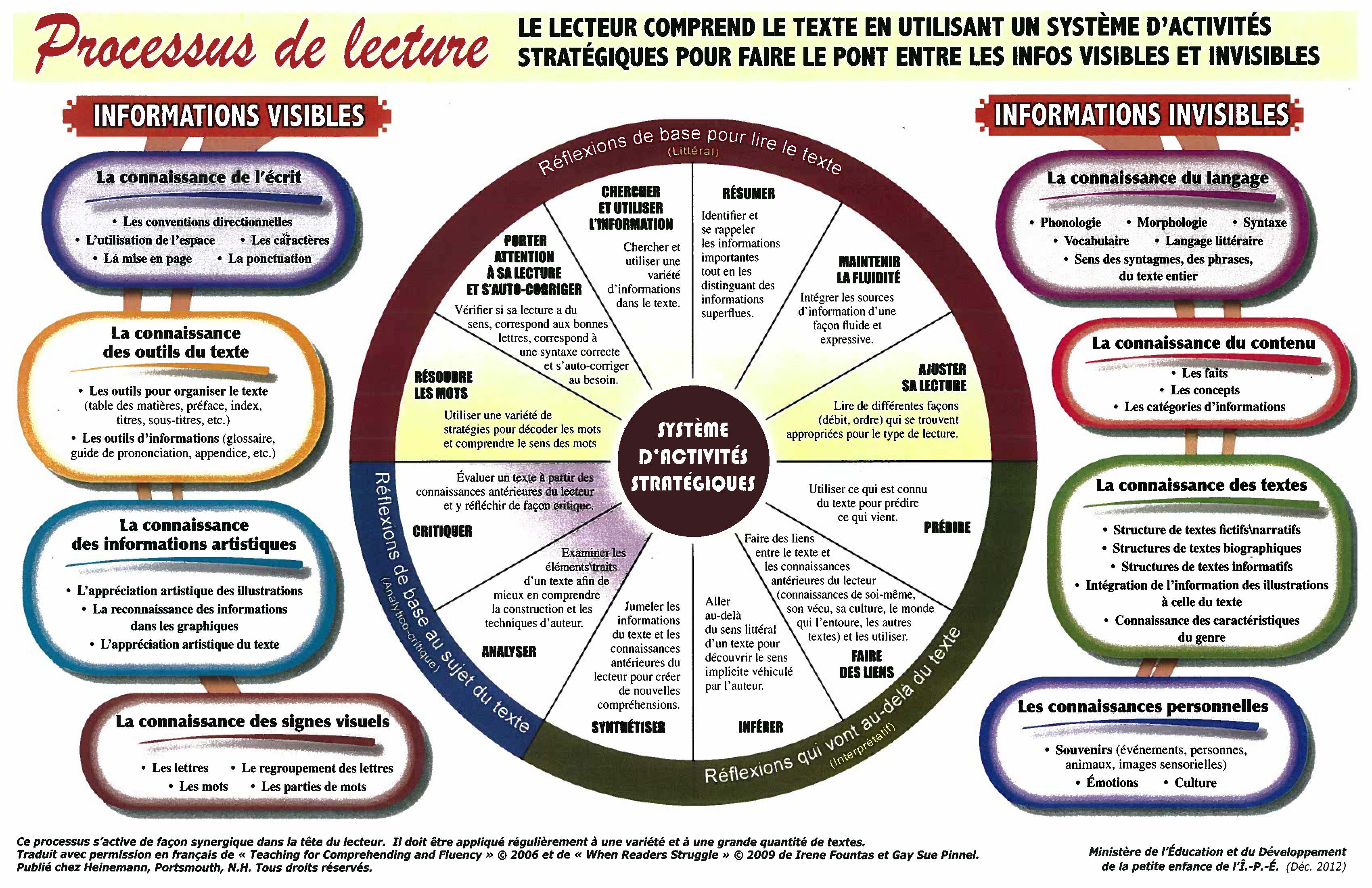
Les conventions de l’écrit

Les relations son/symbole

La connaissance des structures langagières

La connaissance des structures littéraires

La mise en page



**Les textes utilisés (types de textes et leurs caractéristiques)**

Pour aider l’élève à progresser efficacement dans ses lectures, il est important de lui donner l’occasion de lire des livres qui lui conviennent et qui sont à un niveau instructif.

L’enseignant doit posséder une bonne connaissance des caractéristiques des livres afin de fournir une intervention pédagogique ciblée qui répondra aux besoins des élèves. Ces caractéristiques peuvent se définir sous les catégories ci-dessous :

- thèmes et grandes idées,

- structure du texte,

- structure et complexité des phrases,

- langage du texte,

- illustrations et mise en page,

- ponctuation,

- longueur du texte.

L’intérêt qu’ont les élèves pour la lecture dépend largement des types et des genres de textes ainsi que des sujets qui leur sont offerts. Les élèves bénéficient d’une exposition à une grande variété de textes. C’est dans le cadre d’expériences de lecture riches et diversifiées que les élèves seront en mesure de faire des choix judicieux de textes qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts.

**Les situations de lecture**

Les élèves ont besoin de différents niveaux d’appui lorsqu’ils apprennent à lire une variété de textes et y réfléchissent. Le transfert graduel de responsabilité, rendu possible par l’échafaudage des diverses situations de lecture, encadre les élèves et leur fournit un étayage solide. C’est ainsi que les élèves, en tant que lecteurs, passent de la dépendance à l’indépendance. Dans le cadre d’un programme de littératie équilibré, nous reconnaissons quatre situations de lecture.

***La lecture à voix haute***

La lecture à voix haute signifie que l’enseignant lit à voix haute en modélisant l’utilisation de stratégies de lecture et en incitant les élèves à réfléchir aux textes en même temps. De courtes interactions planifiées et intentionnelles permettront à l’enseignant et aux élèves de participer ensemble au traitement du texte.

*Les fonctions de la lecture à voix haute*

La lecture à voix haute :

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

***La lecture partagée***

La lecture partagée possède plusieurs caractéristiques de la lecture à voix haute, mais elle va au-delà de l’écoute active et de la discussion puisque les élèves participent activement à la lecture même, c’est-à-dire qu’ils collaborent aux discussions, relisent des parties du texte et construisent ensemble le sens du texte. La lecture partagée se déroule habituellement avec la classe entière. Les participants doivent être capables de lire le même texte (grand format ou copies multiples). C’est en se réunissant autour d’un même texte et en ayant plusieurs discussions riches au sujet du texte qu’un sentiment d’apprentissage collectif dans une communauté d’apprenants se développe progressivement. Une fois que l’enseignant a modélisé la stratégie, il est primordial qu’il fournisse aux élèves des occasions de participer à la mise en pratique de cette stratégie en grand groupe, en petits groupes et, enfin, de façon autonome. C’est grâce à un tel étayage des apprentissages que l’écart entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel des élèves se resserre.

*Les fonctions de la lecture partagée*

La lecture partagée :

* motive les élèves et les pousse à lire davantage en leur montrant la joie et le plaisir de faire partie d’une communauté de lecteurs;
* offre aux élèves l’occasion de participer au processus de lecture et à la démonstration de ce que font les lecteurs efficaces, ainsi que de mettre en pratique leurs stratégies de lecture dans un environnement rassurant;
* offre aux enseignants l’occasion de montrer de nombreuses stratégies de lecture ainsi que des concepts reliés à l’étude de mots ou même aux techniques d’auteur.

**\*Le nombre de relectures et les points d’enseignement vont varier d’un texte et d’un groupe d’élèves à l’autre. Prière d’utiliser ce guide en gardant ce principe en tête.**

(Par exemple, au primaire, la suite de leçons pourrait durer une semaine, tandis qu’àl’élémentaire, elle pourrait durer trois jours.)

***La lecture guidée***

La lecture guidée joue un rôle essentiel dans un programme de littératie équilibré puisqu’elle permet de différencier l’enseignement. Dans le cadre de l’atelier de lecture, lorsque les autres élèves pratiquent la lecture indépendante, l’enseignant travaille avec un petit groupe de quatre à six élèves dont les besoins sont semblables. L’appui offert permet aux élèves de lire des textes qu’ils ne sont pas capables de lire de façon indépendante, mais qui leur sont rendus accessibles grâce au soutien de l’enseignant (niveau instructif). Ce type de pratique vise à aider les élèves à acquérir des compétences et des stratégies qui leur permettront de devenir des lecteurs plus efficaces.

Les groupes demeurent flexibles et sont susceptibles de changer de composition, car les élèves ne progressent pas toujours de la même façon ou au même rythme.

Une séance de lecture guidée à l’élémentaire dure environ 20 minutes, mais cela peut varier selon les besoins du groupe.

*Les fonctions de la lecture guidée*

La lecture guidée :

* permet à l’enseignant d’utiliser les informations recueillies afin d’orienter son enseignement;
* permet de revoir les stratégies présentées pendant la lecture partagée ou lors de la mini-leçon dans le cadre de l’atelier de lecture avec les élèves qui les maîtrisent moins bien;
* encourage l’élève, qui se sent comme un membre d’une petite communauté d’apprenants, à prendre des risques et à assumer la responsabilité d’apprendre à lire;
* permet à l’enseignant d’évaluer les progrès de l’élève et de fournir une rétroaction descriptive immédiate.

***La lecture indépendante***

En situation de lecture indépendante (souvent dans le cadre de l’atelier de lecture), l’élève lit seul ou avec un partenaire. Le but de cette activité est de lire pour le plaisir et pour consolider les stratégies de lecture.

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

*Les fonctions de la lecture indépendante*

La lecture indépendante :

* permet à l’élève de lire des textes qui conviennent à ses besoins et d’appliquer les stratégies apprises;
* améliore les capacités et l’endurance de l’élève en tant que lecteur;
* développe la fluidité et la compréhension du lecteur;
* enrichit le vocabulaire de l’élève;
* permet à l’élève de s’adonner au simple plaisir de lire et d’appartenir à une communauté d’apprenants.

**L’atelier de lecture (45 minutes à 1 heure)**

(Tirédu **fascicule – synthèse de l’atelier de lecture** par Diane Bernier-Ouellette, 2018)

**Qu’est-ce que l’atelier de lecture?**

Un atelier de lecture est une composante **essentielle** d’un programme de littératie efficace.

L’atelier permet, dans un court temps :

* d’offrir des moments d’enseignement courts, ciblés et importants au groupe-classe tout au long de l’atelier;
* d’offrir de l’enseignement différencié aux individus ou à des petits groupes;
* de fournir du temps de pratique quotidienne aux élèves;
* d’offrir de la rétroaction aux élèves sur une base régulière;
* de fournir un contexte aux élèves pour s’auto-évaluer et se fixer des buts.

Afin de maximiser le temps, la démarche de l’atelier d’une durée de 45 minutes à une heure, est organisée et prédictible. L’atelier comprend :

1. **Une mini-leçon** avec le groupe-classe au cours de laquelle l’enseignante ***enseigne*** des connaissances, des compétences et des stratégies reliées au processus de lecture permettant ainsi aux élèves d’acquérir de l’autonomie comme lecteurs.
2. Une période de **lecture indépendante** au cours de laquelle les élèves ***lisent*** des textes/livres qu’ils choisissent, tout en intégrant les connaissances et les stratégies apprises. Pendant cette période à quelques moments, les élèves réagiront à leur lecture à l’écrit ou à l’oral avec un partenaire.

Pendant ce temps, l’enseignante différencie son enseignement en offrant un **enseignement de petits groupes, la lecture guidée** ou des **entretiens de lecture** à des individus. Elle peut aussi se servir de ce temps pour évaluer de façon formative ou plus formelle.

1. Une courte **leçon du milieu** durant à peine une ou deux minutes portant sur un **point d’enseignement** choisi au préalable ou à partir des observations des élèves.
2. Une **mise en commun** avec le groupe-classe permettant de faire un dernier **point d’enseignement** à l’aide d’un retour sur le travail effectué pendant l’atelier.

**Les composantes de l’atelier de lecture**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 5 à 10 minutes  Grand groupe | Mini-leçon  Connexion/point d’enseignement  Enseignement  Engagement actif  Lien | Certains auteurs (dont Fountas) suggèrent de faire la promotion d’un livre en une minute avant de débuter l’atelier de lecture. |
| 35 à 45 minutes | **Lecture indépendante**  **Lecture guidée**  **Cercle littéraire**  Pendant que les élèves lisent, l’enseignante :  -anime la lecture guidée ou l’enseignement de petits groupes  -fait des entretiens individuels  -évalue et offre de la rétroaction | Calkins suggère une courte « leçon du milieu » qui dure environ 2 ou 3 minutes. |
| 5 minutes  Grand groupe | **Retour/partage**  -retour sur la leçon  -élèves partagent un ou des passages dans leurs livres  et leurs réflexions |  |

**La mini-leçon**

**Qu’est-ce que la mini-leçon?**

La mini-leçon constitue en un court enseignement explicite qui se passe au début de l’atelier de lecture. Il fournit un enseignement très spécifique au sujet des compétences et des stratégies de lecture ou au sujet des éléments littéraires. Normalement le point d’enseignement d’une mini-leçon peut être résumé en une ou deux phrases.

Matt Glover nous a enseigné la projection de mini-leçons en écriture qui consiste à identifier des buts d’apprentissage pour nos élèves et ensuite de choisir une suite de mini-leçons susceptibles de leur permettre d’atteindre ces buts. Nous croyons qu’il est possible de transférer ce concept de projection de mini-leçons à la lecture.

Il existe également des ouvrages complets qui présentent des suites de mini-leçons de la maternelle à la 8e année. Ces ouvrages existent en anglais seulement pour l’instant quoique la traduction française débutera en mars 2019. Voir « Units of Study in Reading » du Teacher’s College.

**Quelles sont les parties d’une mini-leçon?**

Calkins nous propose quatre parties à la mini-leçon qui suivent les étapes de l’enseignement explicite et stratégique.

**La connexion** ou l’introduction. Elle place la mini-leçon en contexte et la relie à quelque chose que les élèves connaissent, à un travail qu’ils ont déjà fait ou à un besoin d’apprentissage. C’est le *pourquoi* de la leçon. La connexion se termine par le **point d’enseignement** quiénoncedans une phrase ou deux, ce que vous allez enseigner dans le cadre de la mini-leçon. C’est le *quoi ou le but* de la leçon.

**L’enseignement.** À ce moment, on enseigne une stratégie ou une compétence en particulier en utilisant une de plusieurs pratiques d’enseignement à l’aide d’un ou deux exemples clairs. C’est le modelage du *comment* de la leçon.

**L’engagement actif.** Il fournit un temps de pratique guidée aux élèves en leur permettant d’essayer quelques minutes sur place, ce qu’ils ont appris sur place. C’est la *pratique guidée* de la leçon.

**Le lien**. C’est là qu’on fournit un rappel aux élèves de ce qu’ils viennent d’apprendre et qu’on leur offre des conseils sur quand et comment l’appliquer dans leur lecture indépendante de ce jour et pour le reste de leur vie. C’est la partie *quand* de l’atelier qui vise le transfert.

**Les entretiens de lecture**

Les recherches sont unanimes : Lorsque les élèves reçoivent une rétroaction portant sur ce qu’ils font de façon efficace et sur la prochaine étape à suivre pour atteindre un objectif, ils font des progrès extraordinaires.

**Qu’est-ce qu’un entretien?**

Un entretien constitue une brève conversation (environ 5-8 minutes) entre l’enseignante et l’élève au sujet de sa lecture. Le but est de permettre à l’enseignante de mieux connaitre le lecteur afin de pouvoir lui fournir une rétroaction juste et un enseignement personnalisé. Le plus « authentique » est la conversation, le plus efficace devient l’entretien.

**À quoi ressemble un entretien?**

Un entretien individuel ressemble à une conversation informelle mais au fond c’est une interaction pédagogique de haut niveau. Calkins remarque qu’un entretien comprend presque toujours les étapes suivantes :

**La recherche**: L’enseignante prend une couple de minutes pour écouter l’élève lire, compléter une fiche d’observation ou observer les compétences en lecture de l’élève tels que sa précision, sa fluidité et sa compréhension. Elle pourrait poser une ou deux questions au lecteur pour compléter sa recherche tel : À quoi travailles-tu comme lecteur pour t’améliorer? ou tout simplement « Comment ça va avec ta lecture? » Le but de la recherche est de déterminer un point de célébration et un point d’enseignement.

**Déterminer un point de célébration et un point d’enseignement**

**Célébrer et enseigner**: L’enseignante complimente un aspect du comportement de lecture de l’élève. Le point de célébration soulignera une stratégie utilisée par l’élève qu’il pourra transférer dans ses prochaines lectures.

Le point d’enseignement enseignera quelque chose qui l’aidera à devenir un meilleur lecteur, non seulement dans la lecture du livre qu’il lit présentement mais dans sa lecture en général. L’enseignante pourrait modeler brièvement comment faire quelque chose tel que lire en regroupant les mots, surveiller la ponctuation, solutionner un mot difficile, faire un rappel ordonné.

L’enseignement ressemblera à une mini-leçon mais en plus rapide. Après avoir énoncé ce qu’on veut enseigner à l’élève, il s’agit de lui montrer comment faire avec des exemples à l’appui et de l’inviter à commencer à le mettre en pratique sous nos yeux.

**Faire un lien** Laissez l’élève travailler de lui-même pour quelques instants et lorsque vous le voyez appliquer le point d’enseignement, nommez ce qu’il vient de faire tout en lui rappelant d’appliquer ce qu’il vient de faire à l’avenir.

**La lecture guidée, l’enseignement en petits groupes, les cercles de lecture**

Pendant que les élèves sont plongés dans leurs livres, vous en profiterez aussi pour vous entretenir avec des groupes d’élèves.

**L’enseignement en petits groupes**

Parfois vous voudrez réviser rapidement un aspect du travail de lecture avec 2 ou 3 élèves ayant les mêmes besoins. Il se peut que certains enfants lisent des livres qui sont au niveau de complexité attendu pour leur niveau scolaire mais qui n’arrêtent pas aux points ou encore qui ne surveillent pas leur compréhension et ne s’arrêtent pas pour relire lorsque des parties sont ambigües.

Ce travail de petit groupe cible un aspect de la lecture seulement. Vous regroupez les élèves, vous modelez le comportement voulu, vous les invitez à pratiquer sur place dans le livre qu’ils ont entre les mains (livre de lecture indépendante) et vous rappelez aux élèves de mettre la stratégie en branle à partir de ce moment. Ce travail se fait assez rapidement – 3 ou 4 minutes seulement pour les plus jeunes, un peu plus pour les élèves des niveaux plus avancés.

Nous pourrions comparer l’enseignement de petits groupes à lever des poids et haltères. Il a comme but de développer un certain groupe musculaire en 1 ou 2 courtes séances.

**La lecture guidée**

Certains élèves ne rencontrent pas les balises ou bien ont besoin d’un enseignement plus soutenu pour comprendre un nouveau genre, accéder à des textes plus complexes ou encore pour développer plusieurs aspects de la lecture simultanément. À ce moment, la lecture guidée sera plus appropriée car elle permettra de rencontrer ces élèves pour quelques semaines ou plus sur une base régulière et leur offrir un enseignement différencié.

La lecture guidée c’est comme le yoga pour les lecteurs. Elle a comme but de développer tous les groupes musculaires en même temps, lentement mais surement, sur une période de temps plus longue. *\*Voir le fascicule portant sur la lecture guidée pour une explication plus exhaustive.*

**Les cercles de lecture**

À partir de la 3e ou de la 4e année, vous tiendrez parfois des cercles de lecture. Il s’agit d’inviter des groupes d’élèves à lire un même lire et à entretenir des conversations dirigées en lien avec le livre. Les cercles de lecture fournissent cet appui social qui est si important à la motivation et à la réflexion. *\*Il existe un autre document portant sur les cercles de lecture.*

*Notez bien : Il existe d’autres structures de petits groupes tels que les petits groupes de lecture partagée. Voir les écrits de Calkins pour de plus amples informations.*

**La leçon du milieu (parfois)**

Lucy Calkins propose la leçon du milieu, qui consiste à ramener le groupe pendant une minute au plus, à un point qui a des implications importantes sur les compétences en lecture de tous.

Par exemple, si vous avez enseigné à « surveiller sa compréhension » dans le cadre de la mini-leçon, vous voudrez peut-être rappeler aux élèves de se poser les trois questions pour surveiller sa compréhension tout de suite et ensuite de retourner à sa lecture.

Un autre exemple peut être que vous observez des élèves qui sont très engagés dans leur lecture et que vous le remarquez à leur posture, leurs yeux rivés sur la page, etc. Vous invitez alors tous les élèves à vérifier leur propre engagement dans leur livre.

Ce qu’il ne faut PAS faire, c’est d’offrir une autre mini-leçon qui dure 5 minutes. La leçon du milieu dure 1 minute au plus et n’est pas effectuée à tous les jours.

**La mise en commun**

L’atelier de lecture se termine par une mise en commun avec le groupe classe. C’est la conclusion. L’enseignante en profitera pour résumer le travail fait ce jour-là et pour faire un court point d’enseignement.

La plupart du temps la mise en commun nous permet de penser au transfert c’est-à-dire de célébrer ou de rappeler aux élèves l’importance d’appliquer ce qu’ils ont appris dans leur lecture ce jour-là et pour le reste de leur vie.

Voici des exemples de déroulement de la mise en commun :

* Aider les élèves à réfléchir à un aspect précis de leur travail du jour
* Célébrer le bon travail ou un comportement de lecture d’un élève ou des élèves en résumant ce qui a été appliqué pendant la mini-leçon et que le reste de la classe pourra utiliser comme modèle.
* Inviter les élèves à lire des parties de leur livre et à discuter avec leur partenaire.
* Partager des listes de livres lus et des sujets
* Partager des entrées dans leur carnet de lecture ou sur papillon adhésif

**RÉSULTATS D’APPRENTISSAGE ET STRATÉGIES D’ENSEIGNEMENT**

RAG 2 : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

RAS : L.1 Planifier sa lecture pour répondre à ses besoins d’information et de divertissement

|  |
| --- |
| RAS : L.1 Planifier sa lecture pour répondre à ses besoins d’information et de divertissement |

**Stratégies d’enseignement suggérées**

AVANT LA LECTURE

**La préparation à la lecture**

***Établir des critères de réussite***

Établir des critères de réussite en collaboration avec ses élèves.

Exemples :

* Je sais pourquoi je lis
* Je choisis un livre que je peux et que je veux lire
* Je décide comment je dois le lire
* Je pense à ce que je sais déjà sur le genre et le sujet du texte
* Je regarde les titres et les illustrations pour m’aider à comprendre
* J’utilise mes stratégies de lecture pour m’aider à comprendre
* Je lis pendant toute la période
* etc.

***Choisir un livre à sa pointure***

Il est important de mettre à la disposition des élèves un large éventail de livres « à leur pointure », mais le vrai défi est de permettre aux élèves d’acquérir les compétences nécessaires pour pouvoir choisir par eux-mêmes des livres qui leur conviennent. Cette autonomie dans le choix de livres est d’autant plus importante lorsque le jeune lecteur arrive à la bibliothèque publique où les bacs de livres nivelés n’existent plus.

L’enseignant peut choisir de modéliser comment choisir un livre approprié en se servant de critères de réussite. Par exemple :

1. **Je regarde la couverture et je cherche d’autres indices comme les images, la table des matières et les titres pour faire des prédictions**
2. **Je choisis un livre que je veux lire selon mes intérêts et mes besoins**
3. **Je choisis un livre que je peux lire. Je lis une partie du livre pour voir si je peux : lire les mots, comprendre les mots**

Ces stratégies peuvent devenir des sources de points d’enseignement lors de l’atelier de lecture au début de l’année scolaire. L’habileté de l’élève à choisir un livre approprié est un élément déterminant dans le succès de la période de lecture indépendante. Elle maximise la capacité de l’élève à tirer profit de ce temps pour appliquer les stratégies de lecture apprises tout en ayant du plaisir à lire.

Ces mêmes critères de réussite peuvent servir de tableau d’ancrage et d’aide-mémoire lorsque les élèves sont appelés à faire des choix de livres de façon indépendante.

En connaissant bien les intérêts des élèves, l’enseignant sera en mesure de les appuyer dans leur sélection de livres et pourra les amener à choisir une plus grande variété de genres.

Par exemple, un élève qui démontre un intérêt pour le hockey peut sélectionner avec confiance des textes informatifs à ce sujet. Ce même élève ne lit peut-être pas souvent des textes narratifs. Pour encourager cet élève à se lancer dans ce genre, l’enseignant peut l’aider à faire le pont en mettant à sa disposition des courts textes narratifs dont le jeu de hockey fait partie de l’intrigue.

***Choisir une variété de textes***

Le travail de faire découvrir à l’élève différents genres de textes revient à l’enseignant. Une présentation dynamique du texte par l’enseignant permettra de susciter l’intérêt des élèves pour le genre. La promotion d’un genre peut se faire pendant la période de lecture à voix haute. L’enseignant peut alors inviter les élèves à faire appel à leurs connaissances antérieures sur le genre du texte afin de déterminer la façon de le lire en fonction de son intention de lecture.

***Se donner une intention de lecture***

Pour amener les élèves à cerner l’intention de lecture, il faudra les engager dans une discussion métacognitive en leur demandant d’identifier des types de textes déjà lus et d’énumérer les raisons pour lesquelles ils les ont lus. Il sera peut-être nécessaire d’expliciter l’emploi de cette stratégie à plusieurs reprises et de guider ses élèves dans son utilisation en forme de pratique partagée et guidée. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.1A_FRE.docx?forcedownload=1) L.1 A)

***Déterminer la façon de lire un texte***

Il est également essentiel qu’ils apprennent à déterminer la façon de lire un texte en fonction de leur intention. Par exemple, s’ils cherchent une information précise sur un sujet, ils devraient apprendre à utiliser la table des matières pour trouver l’endroit dans le texte où elle se trouve. Si, au contraire, ils veulent avoir un aperçu du personnage principal, ils pourraient survoler en premier la page couverture et les images et ensuite lire le compte-rendu sur la quatrième de couverture s’il y a lieu. Pour amener les élèves à déterminer la façon de lire un texte, il faudra modéliser cette stratégie en lecture à voix haute, puis une pratique partagée et de nombreuses pratiques indépendantes. Il faudra le faire avec une variété de textes de différents genres.

Exemples :un récit, un texte informatif, etc..

([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.1B.docx?forcedownload=1) L.1 B)

***Anticiper le contenu***

L’élève peut aborder des textes en se posant des questions sur ce qui va se passer dans l’histoire, sur le genre de personnages qu’il rencontrera ou sur l’intrigue même. Il peut également aborder un texte courant en se posant des questions sur les sortes d’informations qu’il pourrait trouver dans le texte. Cette stratégie de questionnement requiert beaucoup de modélisation et de pratique guidée avant que les élèves apprennent à l’utiliser de façon efficace.

[(Annexes L.1 C)](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.1C.docx?forcedownload=1)  [(Annexe L.1 D)](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.1D.docx?forcedownload=1)

|  |
| --- |
| Exemples de questionnement :  À quoi me fait penser le titre / le sujet?  Quelles informations pourrais-je retrouver dans ce texte? |

L’enseignant peut animer une discussion sur ce que les élèves s’attendent à découvrir, tout en notant leurs commentaires. Il est utile de demander aux élèves de justifier leurs hypothèses pour pouvoir y revenir tout au long des découvertes faites pendant la lecture.

Les réponses proposées peuvent devenir des points de repère pour vérifier sa compréhension et pour faire des synthèses avec les nouvelles notions apprises pendant sa lecture.

***Prendre connaissance du vocabulaire et des structures langagières***

En situation de lecture à voix haute ou de lecture partagée, explorer le nouveau vocabulaire et les nouvelles structures langagières avant et pendant la lecture du texte. Modéliser l’utilisation de stratégies telles que la recherche d’information à l’aide du contexte et des illustrations, de définitions fournies dans le texte ou dans un glossaire, etc.

***\* Chaque nouvelle stratégie doit être abordée par une modélisation suivie d’une pratique partagée et d’une pratique indépendante. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique partagée et la pratique indépendante.***

**Pistes d’évaluation suggérées**

**Observations**

- Pendant la lecture en dyades

**Conversations**

- Lors d’un entretien avec un petit groupe avant et pendant la lecture

- Lors d’un entretien individuel lorsque l’élève est en train de choisir un livre

**Productions**

-

-

RAG 2 : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

|  |
| --- |
| RAS : L.2 Utiliser un système d’activités stratégiques pour accéder à une compréhension littérale de divers textes simples y compris des textes numérisés  RAS : L.2 Utiliser un système d’activités stratégiques pour accéder à une compréhension littérale de divers textes simples y compris des textes numérisés |

**Stratégies d’enseignement suggérées**

PENDANT LA LECTURE

**Résoudre les mots inconnus**

Le décodage de mots inconnus est soutenu par le travail de mots intentionnel. Le travail de mots vise, d’une part, à amener les élèves à reconnaître les mots ainsi que les patrons à l’intérieur des mots (principes orthographiques) et, d’autre part, à employer des stratégies liées à la compréhension de nouveaux mots.

Pour identifier des mots nouveaux en contexte, le lecteur habile tire profit de différents indices.

* **Les indices sémantiques** (c’est-à-dire les indices qui donnent du sens au mot en utilisant le contexte de la phrase ou du texte)
* **Les indices syntaxiques** (c’est-à-dire l’organisation de la phrase, par exemple les signes de ponctuation, les marques du genre et du nombre, l’ordre des groupes de mots, les marqueurs de relation, les paragraphes, etc.)
* **Les indices graphophonétiques** (c’est-à-dire les indices qui permettent à l’élève de décomposer les mots en unités graphiques et sonores)
* **Les indices morphologiques** (c’est-à-dire les indices qui permettent à l’élève de voir la variation de la forme du mot, par exemple la marque du pluriel [s des noms et des adjectifs, nt des verbes], les préfixes, les suffixes et les racines)

Des mécanismes de prédiction, de confirmation et d’intégration des indices mentionnés ci-dessus sont à l’œuvre chez le lecteur lorsqu’il cherche à décoder et à résoudre un mot inconnu.

***Les indices sémantiques***

Une stratégie utile est de prédire ce que l’auteur veut dire en se servant du contexte de la phrase. Pour développer les compétences des élèves dans ce domaine, on peut lire la phrase contenant le mot inconnu en remplaçant le mot inconnu par une petite pose « Hum! » et en finissant la phrase. On peut demander ensuite aux élèves de penser à des mots qui conviennent à l’endroit où manque le mot. «Quels mots auraient du sens ici?» Accepter toute réponse pertinente. On peut ensuite revenir au début de la phrase et relire en essayant de comprendre.

Pour comprendre de nouveaux mots en se servant du contexte, l’élève peut chercher si la signification du mot est expliquée dans la phrase ou dans le paragraphe de façon explicite ou implicite. Souligner les indices qui se trouvent dans la phrase ou le texte peut être utile pour certains élèves.

***Les indices syntaxiques***

Chaque phrase est constituée d’un ensemble de mots qui suivent un certain ordre. La place qu’occupe le mot inconnu peut servir d’indice quant à sa fonction syntaxique et donc à sa signification.

Parfois l’élève peut utiliser les indices syntaxiques pour s’aider à découvrir une signification approximative du mot et aussi pour s’aider à le décoder. On peut modéliser cette stratégie en essayant différents mots toujours en se demandant si le mot a du sens à cet endroit dans la phrase. Par exemple, on ne pourrait pas mettre un nom à la place d’un verbe. En se basant sur la structure de phrase, l’élève pourra éliminer les mots qui ressemblent au mot écrit mais qui ne pourraient pas être placés à cet endroit dans la phrase. Cette stratégie l’aidera aussi avec une compréhension partielle du mot. Par exemple, l’élève qui reconnaît que le mot est un verbe d’action saura chercher des verbes d’action qui auraient du sens dans la phrase.

***Les indices graphophonétiques***

La plupart des élèves auront déjà maîtrisé les phonèmes de base, mais ils peuvent encore éprouver de la difficulté en ce qui a trait aux phonèmes plus complexes. Pour amener les élèves à interpréter les indices graphophonétiques plus complexes, il importe de faire une étude systématique des principes orthographiques ciblés et de s’assurer que les élèves sont capables de les identifier dans de nouveaux mots. Pour ce faire, la démarche par réflexion guidée aide à ancrer les nouvelles connaissances dans la mémoire à long terme. Cette approche est constituée d’une série d’exercices qui amènent l’élève d’une première prise de conscience du principe à l’habileté de reconnaître le patron lorsqu’il le voit en mode lecture et à la capacité de l’employer dans sa propre écriture. (Pour de plus amples explications, voir le document d’appui intitulé ***: Continuum des conventions***)

L’étude de mots à ce stade peut consister à étirer les mots pour identifier les phonèmes, à déterminer où se trouvent les divisions syllabiques dans les mots afin que l’élève puisse utiliser cette habileté lorsqu’il lit et essaie de résoudre de nouveaux mots polysyllabiques.

***Les indices morphologiques***

Regardons comment les indices morphologiques peuvent aider l’élève à décoder et aussi à comprendre la signification de nouveaux mots. La morphologie permet aux élèves d’utiliser la structure des mots pour comprendre de nouveaux mots. Premièrement, il est important d’amener les élèves à reconnaître les racines de mots puisque ce sont souvent des mots dont ils connaissent la signification. Ensuite, ils seront davantage en mesure de pouvoir faire des hypothèses quant à la significations des mots dérivés

Certes, il y a également un large éventail de mots usuels à reconnaître visuellement. C’est en combinant plusieurs stratégies que les élèves arrivent à décoder des mots de plus en plus complexes et à comprendre le nouveau vocabulaire de plus en plus répandu lorsqu’ils commencent à lire des textes courants avec un vocabulaire plus technique et polysyllabique.

**Porter attention et s’autocorriger**

On peut modéliser ce que le lecteur fait quand il s’aperçoit qu’il ne comprend plus ce qu’il lit. Il relit afin de trouver l’endroit où le sens lui a échappé. On peut ensuite modéliser comment il peut prendre une pause pour réfléchir au sens et à la forme afin de pouvoir s’autocorriger. L’élève aura ensuite besoin de pratiquer cette stratégie en lecture partagée, guidée et indépendante afin qu’elle reste ancrée et qu’elle fasse partie de son bagage d’outils de lecteur.

**Maintenir la fluidité et ajuster sa lecture**

***Une lecture fluide***

Cette stratégie est mieux travaillée en lecture à voix haute et en lecture partagée pour commencer à l’aide d’exemples et de contre-exemples pour mettre en évidence l’importance d’une lecture fluide pour la compréhension du texte. On peut demander aux élèves de vous aider à lire par regroupements de mots en les invitant à encercler les regroupements qu’ils pensent être justes. On peut ensuite lire ou inviter les élèves à lire selon les regroupements choisis et demander aux élèves de s’exprimer sur leurs préférences (les regroupements qui étaient les plus intéressants à écouter et ceux qui les aidaient à mieux comprendre le message).

***La ponctuation***

De plus, on peut travailler la ponctuation en se servant de phrases qui contiennent différents signes de ponctuation tels que les points d’interrogation, d’exclamation ou les guillemets du dialogue. On peut jouer à changer la ponctuation et à faire lire les mêmes phrases afin de déterminer l’influence de la ponctuation sur la signification du texte. Enfin, on peut jouer à lire de différentes façons selon le genre de texte et selon l’auditoire. Il faudrait que les élèves aient amplement de pratique en lisant des textes à voix haute en situation de lecture partagée, guidée, en dyades, etc.

PENDANT ET APRÈS LA LECTURE

**Résumer**

***Le texte littéraire***

Pour résumer, les élèves doivent pouvoir sélectionner les idées les plus importantes d’un texte ainsi que les détails complémentaires. Ils éprouvent souvent de la difficulté à distinguer les idées importantes des détails superflus. Les organisateurs graphiques sont particulièrement utiles pour noter les idées importantes dans un texte narratif. Les élèves peuvent, par exemple, se servir du schéma du récit pour noter les personnages, le problème, quelques événements importantes et la conclusion d’un récit. Cette activité permettra aux élèves de souligner les idées importantes pour ensuite raconter l’essentiel du récit en forme de résumé. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.2%20Adocx%20%282%29.docx?forcedownload=1) L.2 A) ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.2%20Bdocx.docx?forcedownload=1) L.2 B )

**Chercher et utiliser l’information**

***Le texte littéraire***

Avant même de lire, l’élève doit comprendre la tâche et faire ressortir les mots clés de manière à cibler précisément ce qui est recherché. Tout au long de sa lecture, il devra prélever les informations nécessaires ou utiles à sa compréhension. Par exemple, il faudra faire ressortir les mots clés qui lui permettront de se souvenir de ce qu’il a lu dans un texte afin de pouvoir continuer sa lecture avec compréhension. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.2%20C%20docx.docx?forcedownload=1) L.2 C)

***Le texte courant***

Dans un texte informatif, il est possible de rechercher une information précise telle qu’un élément culturel. L’élève qui sait avoir recours à la table des matières, à l’index, au glossaire ou à des images sera davantage capable de repérer l’information recherchée. L’habileté de consigner cette information en catégories ou en séquence permettra à l’élève de traiter l’information et d’en faire le transfert à d’autres tâches. Un tableau simple divisé en catégories permet d’organiser plus facilement l’information relatifs à divers aspects d’un sujet. Cette stratégie demande un enseignement explicite et l’occasion de s’exercer à la mettre en application. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.2%20Ddocx.docx?forcedownload=1) L.2 D), ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.2%20E_FRE.docx?forcedownload=1) L.2 E)

**\* Pour des exemples de points de discussion liés à la compréhension littérale, voir le guide d’incitations liées à chaque système d’actions stratégiques en lecture.**

***\* Chaque nouvelle stratégie doit être abordée par une modélisation suivie d’une pratique partagée et d’une pratique indépendante. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique partagée et la pratique indépendante.***

**Pistes d’évaluation suggérées**

**Observations**

- Pendant la discussion en petits groupes ou en dyades (partenaires en lecture)

- Lorsqu’on écoute l’élève lire (fiche d’observation)

**Conversations**

- Pendant la lecture partagée

- Pendant la lecture guidée

- Lors d’un entretien individuel

**Productions**

- Papillons adhésifs avec preuve d’emploi de stratégies de lecture

- Le carnet du lecteur

- Le genre test qui pose des questions liées aux activités stratégiques en question

RAG 2 : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

|  |
| --- |
| RAS : L.3 Utiliser un système d’activités stratégiques pour accéder à une compréhension interprétative de divers textes simples y compris des textes numérisés  RAS : L.3 Utiliser un système d’activités stratégiques pour accéder à une compréhension interprétative de divers textes simples y compris des textes numérisés |

**Stratégies d’enseignement suggérées**

\* Pour **une compréhension interprétative**, il faudra amener les élèves à accéder à une compréhension au-delà du texte, c’est-à-dire à lire entre les lignes en se servant des indices dans le texte.

**Prédire**

Spéculer sur ce qui va arriver dans le texte implique d’utiliser les indices explicites et implicites présents dans le texte afin de déduire un avenir plausible. Le simple exercice de prédire ce qui arrivera à un personnage dans un récit incitera l’élève à faire appel à ses connaissances antérieures sur le personnage et sa situation et favorisera un engagement plus important envers le texte ainsi qu’une capacité accrue de faire des déductions. La prédiction peut se faire avant de lire après un survol du texte, pendant la lecture pour anticiper la suite, et après la lecture pour vérifier la validité de sa prédiction. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.3%20A_FRE.docx?forcedownload=1) L.3 A), ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.3%20B%20.docx?forcedownload=1) L.3 B)

Des prédictions basées sur le texte pourraient prendre la forme de :

**Prédictions sur les textes narratifs**

- Une prédiction des événements fondée sur :

* le titre,
* les images,
* la situation initiale,
* la motivation des personnages.

.

**Prédictions sur les textes courants**

*-* Une prédiction de contenu fondée sur :

* les connaissances antérieures sur le sujet du texte,
* le titre,
* les intertitres,
* la table des matières,
* les images/photos.

**Faire des liens**

Pour être authentique, un lien doit être activé par l’expérience du lecteur.

**Le texte littéraire**

L’élève qui s’identifie à un personnage, à un événement, à un élément relié à son identité culturelle ou à une émotion ressentie par un personnage sera en mesure de faire un lien qui stimule sa compréhension sur le plan intellectuel et émotionnel et pourra ainsi faire évoluer sa pensée. Une démonstration d’exemples et de contre-exemples lors de la lecture à voix haute ou de la lecture partagée permet à l’élève de distinguer le lien superficiel du lien pertinent. Pendant que l’élève lit, il peut poser des papillons adhésifs annotés sur une partie du texte qui lui permet de faire un lien. À la suite de sa lecture, il pourra faire une sélection judicieuse des liens les plus pertinents et rejeter ceux qui le sont moins. De cette façon, il est en mesure de pouvoir partager ses liens avec un partenaire ou avec son enseignant. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.3%20C%20.docx?forcedownload=1) L.3 C)

**Le texte courant**

S’il en est de même pour les textes narratifs, les textes courants présentent un défi supplémentaire lorsque l’élève essaie de trouver des liens pertinents. Avec des textes courants, l’élève peut évidemment faire des liens basés sur son expérience personnelle, mais il doit aussi être en mesure de faire face à des sujets sur lesquels il a peu d’expérience personnelle. Il doit se fier alors sur des liens qu’il peut faire parce qu’il aura lu d’autres livres, vu des films, écouté des présentations, etc. sur le sujet. Il fera appel à ses connaissances antérieures sur le sujet, ce qui lui permettra de faire le pont avec ses nouvelles connaissances. Un tableau en T peut être utile à cet effet. L’élève peut faire un remue-méninges sur ses connaissances sur le sujet avant de lire et tout au fil de sa lecture : « Ce que je savais déjà »; à la suite de sa lecture d’une partie du texte ou du texte en entier, il peut inscrire « Ce que j’ai appris de nouveau ». ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.3%20D%20docx.docx?forcedownload=1) L.3 D)

**Inférer**

**Le texte littéraire**

L’habileté de lire entre les lignes est une stratégie utile pour approfondir sa compréhension des grands thèmes de l’histoire, de l’évolution du personnage au cours de l’histoire, de l’intention de l’auteur, etc. Afin d’amener les élèves à pouvoir inférer de façon efficace, il faut suivre une progression. Au départ, il s’agira de notions plutôt concrètes pour avancer vers la pensée plus abstraite. Juger des émotions des personnages sera d’autant plus facile si celles-ci sont fortes et explicitées par les actions et la parole des personnages. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.3%20E.docx?forcedownload=1) L.3 E)

***Dégager le message de l’auteur***

Enfin, penser à l’histoire entière et dégager le message (la leçon importante) de l’auteur, appuyé par des faits, demande d’employer plus d’une stratégie à la fois. L’élève doit pouvoir repérer de l’information essentielle, synthétiser et lire entre les lignes. Le jeune élève dépendra de l’appui en forme de pratique partagée et guidée. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.3%20F.docx?forcedownload=1) L.3 F)

**\* Un enseignement progressif de la stratégie d’inférer par le transfert graduel de responsabilité saura faire passer l’élève de l’habileté de faire des inférences de base à des inférences plus approfondies.**

***Synthétiser***

Voici ce que dit Stephanie Harvey :

« Pour faire une synthèse, il faut combiner l’information nouvelle à des connaissances acquises pour former une idée originale, une nouvelle position ou conception ». Ceci veut dire qu’on transforme sa pensée après avoir réfléchi.

Il faut expliquer aux élèves comment la lecture peut changer notre façon de penser à quelque chose. Utiliser un texte modèle approprié pour modéliser cette stratégie. Commencer par une lecture à voix haute du texte. Partager ce qu’on pense du sujet au début du livre, faire ressortir les nouvelles informations pertinentes et sa réflexion (voix intérieure) qui fait changer sa compréhension, sa perspective ou sa conception au cours de sa lecture. Pour mettre en pratique cette stratégie pendant la lecture partagée, il appartient à l’enseignant de choisir un texte dont le message est assez universel et qui aura une portée sur la vie des élèves. Exemples de ressources provenant de la trousse de LVH : 1re Combien d’arbres, 2e Lila et la corneille, 3e Les mots volés.

**\* Pour des exemples de questions liées à la compréhension interprétative, voir le guide d’incitations liées à chaque système d’actions stratégiques en lecture.**

***\* Chaque nouvelle stratégie doit être abordée par une modélisation suivie d’une pratique partagée et d’une pratique indépendante. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique partagée et la pratique indépendante.***

**Pistes d’évaluation suggérées**

**Observations**

- Pendant la discussion en petits groupes ou en dyades (partenaires de lecture)

- Lorsqu’on écoute l’élève lire (fiche d’observation)

**Conversations**

- Pendant la lecture partagée

- Pendant la lecture guidée

- Lors d’un entretien individuel

**Productions**

-Papillons adhésifs avec preuve d’emploi de stratégies de lecture

- Le carnet du lecteur

- Le genre test qui pose des questions liées aux activités stratégiques en question

RAG 2 : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

|  |
| --- |
| RAS : L.4 Utiliser un système d’activités stratégiques pour accéder à une compréhension analytico-critique de divers textes simples y compris des textes numérisés  RAS : L.4 Utiliser un système d’activités stratégiques pour accéder à une compréhension analytico-critique de divers textes simples y compris des textes numérisés |

**Stratégies d’enseignement suggérées**

\* Pour **une compréhension analytico-critique**, il faudra amener les élèves à accéder à une compréhension au sujet du texte en analysant et en critiquant les techniques utilisées par l’auteur. Pour ce faire, il faut modéliser la lecture comme un auteur en cherchant les techniques utilisées pour communiquer le message de l’auteur. Il appartient à l’enseignant de bien connaître les textes mentors qu’il utilise pour modéliser l’analyse et la critique à voix haute.

**Analyser**

***Distinguer le texte courant du texte littéraire***

Pour amener les élèves à distinguer un texte littéraire d’un texte courant, il faut avoir examiné les caractéristiques propres à ces deux types de textes. L’étude de textes mentors ou modèles est très utile à cet effet.

Par exemple, le texte littéraire a pour but de divertir, tandis que le texte courant a pour but d’informer. Le texte littéraire fait appel à l’imagination, tandis que le texte courant fait appel au raisonnement. La structure du texte littéraire est surtout narrative, tandis que celle du texte courant est souvent organisée par catégories d’informations.

À la suite de l’établissement des critères qui permettent de différencier ces deux sortes de textes, mener une activité de triage de livres en deux catégories selon les caractéristiques établies. Demander aux élèves de justifier leur classification en définissant les critères utilisés. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.4%20A.docx?forcedownload=1) L.4 A)

***Identifier la structure du texte selon le genre***

**La structure** est la façon dont le texte est organisé en respectant le genre de texte choisi. L’analyse de la structure d’un texte permettra à l’élève de l’associer à un genre spécifique. La structure d’une variété de genres est mise en évidence dans le document « Continuum des genres M-6 – Immersion ». Cette typologie de textes est un outil pédagogique qui permet d‘attirer l‘attention des élèves sur certaines régularités structurelles des textes et sur les caractéristiques de ceux-ci.

***Reconnaître les caractéristiques particulières d’un genre***

Identifier un genre d’après sa structure et ses **caractéristiques** particulières peut aider l’élève à mieux anticiper le contenu et à savoir comment aborder la lecture d’un tel texte. Par exemple, l’élève qui saute les pages liminaires d’un texte informatif commencera à lire le texte sans intention et le lira du début à la fin. Les livres informatifs ne sont pas organisés de cette façon. Ces livres contiennent de nombreuses caractéristiques structurelles qui aident les lecteurs à repérer l’information qu’ils cherchent : la table des matières, l’index, le glossaire, les titres, etc. Même le texte narratif peut avoir beaucoup d’informations essentielles à la compréhension du texte dans la dédicace, sur la jaquette, dans les notes de l’auteur, etc. Les lecteurs doivent alors prendre connaissance de ces éléments. On peut utiliser un album pour illustrer ces caractéristiques

Souvent, l’apprenant qui voit le contraste entre deux genres de textes verra davantage les caractéristiques qui sont propres à un genre. Utiliser un genre bien connu des élèves pour le comparer à un genre moins bien connu aide à faire ressortir la structure et les caractéristiques propres au genre à l’étude. Le diagramme de Venn peut être utilisé pour illustrer les points communs et les différences entre les genres. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.4%20B.docx?forcedownload=1) L.4 B)

***Identifier les éléments culturels***

L’habileté d’identifier des éléments reliés à la culture dépend largement des connaissances antérieures des élèves. Pour cette raison, un travail de prélecture pour préparer les élèves à anticiper ce type de contenu sera essentiel à leur succès. Utiliser des textes mentors en situation de lecture à voix haute ou de lecture partagée pour faire ressortir les éléments culturels qui s’y trouvent. Susciter la réaction des élèves par rapport à ces éléments culturels. Inviter les élèves à contribuer à l’analyse d’un texte en groupe-classe. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.4%20C.docx?forcedownload=1) L.4 C)

***Comparer des textes du même auteur (étude d’auteur)***

Il est possible de comparer une grande variété d’aspects à partir de livres d’un même auteur. En voici quelques exemples :

Les personnages

Les illustrations

Le lieu

L’intrigue

Le langage

Les techniques d’auteur pour rendre l’histoire intéressante, drôle ou pour mettre l’accent sur des parties du texte

etc.

Il est possible de susciter l’intérêt des élèves pour une étude d’auteur en présentant une œuvre de l’auteur en question en situation de lecture à voix haute. Une présentation dynamique du texte saura capter l’attention des élèves et susciter un désir d’en lire d’autres du même auteur.

Les discussions qui suivent la lecture de textes du même auteur peuvent se faire en grand groupe ou en petits groupes. Les partenaires en lecture favorise davantage la participation. Les discussions en petits groupes et en groupe-classe permettront de faire des comparaisons entre les livres d’un même auteur. Ces discussions seront d’autant plus riches lorsque plusieurs élèves auront lu plusieurs livres du même auteur.

L’enseignant peut laisser des incitations pour guider la discussion en petits groupes. Un tableau d’ancrage de ces incitations peut être affiché comme aide-mémoire.

***Identifier des éléments relevant de l’imaginaire***

L’habileté de distinguer entre les éléments provenant du monde réel et ceux ayant leur origine dans **le monde imaginaire** demande à l’élève de s’appuyer sur ses connaissances antérieures et de porter un jugement selon des critères préétablis. Un élève qui éprouve de la difficulté à distinguer le réel et l’imaginaire peut profiter de la co-construction d’une liste de critères qui l’aidera à faire la distinction entre les deux. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.4%20D.docx?forcedownload=1) L.4 D)

***La séquence des événements***

Pour faciliter le travail de repérage de **la séquence d’événements** dans un texte narratif, il est utile d’utiliser un organisateur graphique du schéma du récit. Modéliser et faire une pratique partagée d’abord avec des récits déjà en ordre afin d’apprendre la structure de ce genre de texte et en faire ensuite avec des récits dont les éléments principaux ne sont pas en ordre (L’introduction, le problème, le développement et la conclusion). En faire un jeu comme si les morceaux d’un manuscrit étaient tombés sur le plancher et qu’il faudrait les remettre en ordre le plus vite possible. Ce jeu peut se faire en grand groupe ou en petits groupes. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.4%20E.docx?forcedownload=1) L.4 E)

***Identifier des techniques d’auteur ou d’illustrateur***

Lors d’une lecture à voix haute, faire remarquer des techniques que l’auteur ou l’illustrateur a utilisées pour attirer l’attention du lecteur sur un élément du texte, pour interagir avec le lecteur, pour rendre son texte plus vivant, etc.

Par exemple :

- L’auteur décrit en détail un petit moment pour le rendre vivant

- L’auteur met l’accent sur des parties du texte en changeant la taille ou la couleur de police

- L’illustrateur, de par ses images, amène le lecteur à vouloir tourner la page

Ensuite inviter les élèves à s’exercer en situation de lecture partagée. Cette habileté peut être également pratiquée en situation de lecture guidée lors de l’atelier de lecture.

**Critiquer**

***Exprimer son opinion/son intérêt au sujet du texte***

L’élève lit de façon **critique** lorsqu’il suit le développement de sa propre pensée parallèlement à sa compréhension du texte. L’élève doit savoir employer des mots respectueux pour exprimer son opinion. Pour ce faire, il est nécessaire que l’enseignant modélise des critiques de livres lorsqu’il lit avec ses élèves. Il importe aussi de mettre l’accent sur des preuves du texte qui viendront appuyer son opinion.

Par exemple, l’enseignant peut mener une discussion sur l’efficacité de la solution à un problème proposée par l’auteur en citant des extraits du livre ou en paraphrasant ce que l’auteur a présenté comme solution. Il peut aussi exprimer son opinion au sujet des décisions prises par les personnages en faisant appel à sa propre vie, à d’autres textes ou au monde. Pour ce qui est d’un texte courant, l’enseignant peut exprimer son accord ou son désaccord avec les idées qui s’y trouvent ou dire s’il pense que l’auteur est qualifié pour écrire sur le sujet.

Il peut également porter un jugement sur l’efficacité des éléments graphiques ou la mise en page.

Une pratique partagée et une pratique guidée présenteront d’autres occasions de mettre cette stratégie en application.

**\* Pour des exemples de questions liées à la compréhension analytico-critique, voir le guide d’incitations liées à chaque système d’actions stratégiques en lecture.**

***\* Chaque nouvelle stratégie doit être abordée par une modélisation suivie d’une pratique partagée et d’une pratique indépendante. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique partagée et la pratique indépendante.***

**Pistes d’évaluation suggérées**

**Observations**

- Pendant la discussion en petits groupes ou en dyades (partenaires de lecture)

- Lorsqu’on écoute l’élève lire (fiche d’observation)

**Conversations**

- Pendant la lecture partagée

- Pendant la lecture guidée

- Lors d’un entretien individuel

**Productions**

- Papillons adhésifs avec preuve d’emploi de stratégies de lecture

- Le carnet du lecteur

- Le genre test qui pose des questions liées aux activités stratégiques en question

-Le genre texte à propos des lectures

RAG 2 : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

RAS : L.5 Réfléchir à ses compétences en tant que lecteur

|  |
| --- |
| RAS : L.5 Réfléchir à ses compétences en tant que lecteur |

**Stratégies d’enseignement suggérées**

Lors d’un entretien, l’enseignant peut soutenir l’élève lorsqu’il utilise les critères de réussite pour auto-évaluer sa compréhension écrite. L’enseignant incite d’abord l’élève à verbaliser les stratégies qu’il a utilisées avec succès. Il peut ensuite appuyer l’élève lorsqu’il cherche à s’améliorer en l’aidant à trouver ses forces et ses défis. Lorsque l’enseignant lui fournit une rétroaction descriptive, il devrait montrer à l’élève de façon explicite des moyens qu’il pourrait utiliser pour s’améliorer (modèles, aide-mémoire, etc.). ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20L.5%20A.docx?forcedownload=1) L.5 A)

***\* Chaque nouvelle stratégie doit être abordée par une modélisation suivie d’une pratique partagée et d’une pratique indépendante. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique partagée et la pratique indépendante.***

**Pistes d’évaluation suggérées**

**Observations**

- Lors d’une causerie ou d’une discussion en groupe-classe portant sur les critères de réussite et les stratégies utilisées (fiche d’observation, liste de vérification ou notes anecdotiques)

**Conversations**

- Pendant la lecture guidée

- Lors d’un entretien individuel (feuille de route individuelle)

**Productions**

- Un journal de réflexions

**Pistes d’auto-évaluation suggérées**

- Un organisateur graphique ou une liste de vérification pour consigner les stratégies utilisées accompagnés de prochains buts (peut aussi être sous forme de portfolio afin de garder des preuves sur une période de temps)



**L’écriture et la représentation**

**Le processus d’écriture et des stratégies efficaces**

L’écriture constitue un outil de base pour communiquer et pour apprendre. Nous voulons que les élèves puissent produire plusieurs types et genres de textes pour une variété de buts et d’auditoires. Par conséquent, l’écriture représente un outil de communication et d’apprentissage qui sera utilisé dans toutes les matières.

L’écriture n’est pas un processus linéaire : au contraire, c’est un processus récursif au cours duquel le scripteur efficace planifie, crée, révise, corrige et publie tout en intégrant des traits d’écriture, des techniques d’auteur et des stratégies d’écriture.

L’écriture et la lecture sont étroitement liées et l’une est souvent au service de l’autre. La lecture permet à l’élève d’acquérir des connaissances et des stratégies qu’il peut ensuite réinvestir dans ses écrits; de même, ses écrits lui permettent de consolider et de réinvestir ses stratégies et ses connaissances en lecture. C’est en analysant des textes mentors que l’élève arrive à mieux comprendre les caractéristiques propres à certains types et genres de textes ainsi que des traits ou des techniques d’auteur.

L’oral peut également servir à préparer les élèves à l’écrit. En fournissant aux élèves des occasions fréquentes de discuter pour formuler leurs idées, organiser leurs pensées, recevoir une rétroaction et préciser le langage utilisé, on favorise la production de textes plus développés et cohérents en même temps qu’on augmente la confiance des élèves face à leurs habiletés en tant que scripteurs.

**Les types et genres de textes**

La majorité des textes présentent un type dominant.

|  |  |
| --- | --- |
| **Le texte à dominante narrative sert à :** | • raconter une histoire ou des événements imaginaires, réels ou documentaires;  • divertir ou amuser. |
| **Le texte à dominante poétique sert à :** | • exprimer des sentiments et des émotions;  • jouer avec la langue;  • créer des images. |
| **Le texte à dominante descriptive, informative, explicative sert à :** | • donner les caractéristiques d’un être, d’une chose, d’un lieu, d’un personnage, d’un sentiment;  • permettre au lecteur ou à l’interlocuteur de visualiser ou d’imaginer ce qui est décrit;  • informer;  • schématiser et conceptualiser de l’information ou des idées;  • organiser ou présenter de l’information ou des idées;  • développer, concrétiser ou approfondir la compréhension;  • expliquer;  • faire comprendre;  • renseigner;  • enseigner ou instruire;  • mettre en évidence les causes d’un problème et les solutions possibles. |
| **Le texte à dominante prescriptive sert à :** | •inciter à agir ou à se comporter d’une façon précise;  • ordonner;  • donner des instructions;  • conseiller;  • guider et orienter;  • informer;  • faire comprendre;  • enseigner ou instruire. |
| **Le texte à dominante argumentative, incitative, persuasive sert à :** | • convaincre;  • persuader;  • influencer;  • défendre une opinion. |
| **Le texte à dominante fonctionnelle sert à :** | • informer;  • remercier;  • inviter. |
| **Le texte à propos des lectures sert à :** | • démontrer sa compréhension d’un texte;  • manifester son appréciation d’un texte. |

Tiré de **Types et genres de textes** [**www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre.../types\_textes.pdf**](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre.../types_textes.pdf)

À chaque niveau scolaire est prescrit un nombre de genres à l’étude liés aux types de textes mentionnés ci-dessus (voir le continuum des genres dans le document d’appui en ligne).

Avant d’entreprendre la rédaction de textes d’un genre précis avec ses élèves, il est important d’exposer ceux-ci à une variété de textes mentors. Un texte mentor est un livre de littérature jeunesse qui, à cause de sa qualité d’écriture, peut servir à modéliser plusieurs techniques.

La phase d’immersion dans le genre donne lieu à de riches discussions sur ce qui caractérise le genre et permet aux élèves de découvrir le style propre à chaque auteur. Il s’agit de faire le pont entre la lecture et l’écriture de textes de tous genres et de donner l’occasion aux élèves de réfléchir à leur propre voix d’auteur.

Enfin, il est important de noter que même si nous voulons que les élèves développent les connaissances et les compétences reliées à l’écriture de genres spécifiques, il est essentiel de prévoir de nombreuses plages de temps pour permettre aux élèves de choisir leur destinataire, le but de leur écrit et le type et le genre appropriés à leur intention d’écriture.

(Tiré du **Continuum des genres – Maternelle à 6e année – Immersion**, Ministère de l’Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture de l’Île-du-Prince-Édouard)

**Les situations d’écriture**

Les élèves ont besoin de différents niveaux d’appui lorsqu’ils apprennent à écrire une variété de textes et y réfléchissent. Le transfert graduel de responsabilité, rendu possible par l’échafaudage des diverses situations d’écriture, encadre les élèves et leur fournit un étayage solide. C’est ainsi que les élèves, en tant que scripteurs, passent de la dépendance à l’indépendance. Dans le cadre d’un programme de littératie équilibré, nous reconnaissons quatre situations d’écriture.

***L’écriture modelée***

Par l’écriture modelée, l’enseignant démontre un aspect particulier de l’écriture à toute la classe : un genre de texte, un aspect du processus d’écriture, un trait d’écriture, une technique d’auteur. L’enseignant joue le rôle de scripteur et fournit tout l’appui. Par ses interventions, l’enseignant met en évidence les stratégies utilisées, guide les élèves et met l’accent sur certains points qu’il juge pertinents. L’enseignant profite de toutes les occasions pour devenir un modèle pour les élèves. L’enseignant peut également se servir de textes déjà écrits, tels que des textes mentors (écrits par des auteurs), des textes modèles (écrits par l’enseignant pour les élèves) ou des textes types (écrits par d’autres élèves du même âge), pour montrer des exemples et des contre-exemples de traits d’écriture ou de techniques d’auteur ciblées.

*Les fonctions de l’écriture modelée*

*L’écriture modelée :*

* *permet aux élèves de comprendre la nature et les fonctions de l’écriture;*
* *aide les élèves à se familiariser avec les structures de textes;*
* *démontre ce qui se passe dans sa tête lorsqu’on écrit;*
* *fournit un modèle de stratégies d’écriture ou de techniques d’auteur;*
* *suscite un intérêt pour différents types de textes.*

***L’écriture partagée***

C’est une activité de groupe-classe. L’enseignant, qui joue le rôle de scripteur, encourage la participation des élèves qui fournissent des idées ou partage le crayon avec les élèves pour qu’ils prennent part à un aspect de l’activité d’écriture. Par l’écriture partagée ou interactive, l’enseignant sollicite les idées des élèves alors qu’ils pratiquent un aspect particulier de l’écriture : un aspect du processus d’écriture, un genre de texte, un trait d’écriture ou une technique d’auteur.

*Les fonctions de l’écriture partagée/interactive*

*L’écriture partagée et l’écriture interactive :*

• permettent aux élèves de prendre part à des activités d’écriture auxquelles ils ne pourraient peut-être pas se livrer tout seuls;

• favorisent la compréhension des différents aspects du processus d’écriture, des traits d’écriture ou des techniques d’auteurs;

• favorisent la compréhension des concepts de destinataires, d’intention d’écriture, de types et de genres de textes;

• sensibilisent davantage les élèves aux conventions de l’écrit et aux autres connaissances reliées à l’étude de mots;

• démontrent ce qui se passe dans notre tête lors de l’écriture d’un texte;

• montrent aux élèves que leurs idées et leur langue valent la peine d’être enregistrées et partagées;

• créent des ressources de lecture qui sont intéressantes et pertinentes pour les élèves;

• permettent de participer à une communauté d’auteurs.

***L’écriture guidée***

L’écriture guidée joue un rôle essentiel dans un programme de littératie équilibré puisqu’elle permet de différencier l’enseignement. Dans le cadre de l’atelier d’écriture, lorsque les autres élèves s’exercent en écriture indépendante, l’enseignant travaille avec un petit groupe d’élèves dont les besoins sont semblables sur la composition ou l’aspect d’un texte. Le but de cette activité est d’aider les élèves à acquérir des concepts, des compétences et des stratégies reliées au processus, aux traits d’écriture ou à des techniques d’auteur qu’ils pourront appliquer dans leur propre écriture.

Les groupes demeurent flexibles et sont susceptibles de changer de composition, car les élèves ne progressent pas toujours de la même façon ou au même rythme.

*Les fonctions de l’écriture guidée*

L’écriture guidée :

* permet d’obtenir une intervention ciblée en matière de processus d’écriture, de traits d’écriture, de techniques d’auteur;
* élargit le champ de compétences de l’élève en tant que scripteur;
* réunit les élèves qui ont des besoins semblables et qui peuvent s’entraider dans leurs projets d’écriture.

***L’écriture indépendante***

En situation d’écriture indépendante (souvent dans le cadre de l’atelier d’écriture), l’élève écrit seul ou avec un partenaire. Le but de cette activité est d’intégrer les stratégies et les processus acquis en situations d’écriture modelée, partagée et interactive ainsi que pendant les mini-leçons associées à l’atelier d’écriture.

Chaque jour, en classe, les élèves choisissent le sujet sur lequel ils écrivent dans un genre prescrit ou non. Pendant 6 à 8 semaines, ils participent à des leçons et écrivent chaque jour en respectant le genre de texte prescrit (s’il y a lieu), mais le sujet est toujours au choix de l’élève. Pour que l’élève soit motivé à vouloir écrire, il doit être passionné et engagé, et aimer le sujet sur lequel il écrit. C’est ainsi qu’il commence à se percevoir comme vrai auteur.

*Les fonctions de l’écriture indépendante*

L’écriture indépendante :

* permet aux élèves de mettre en pratique et d’approfondir les compétences et les stratégies apprises;
* permet aux élèves de faire preuve d’autonomie et de créativité dans le choix de leurs sujets d’écriture;
* donne le sentiment à l’élève de faire partie d’une communauté d’auteurs.

*\* Suggestions pour le déroulement de l’activité d’écriture indépendante dans le contexte de l’atelier d’écriture*

**L’atelier d’écriture** (Tirédu **fascicule – synthèse de l’atelier d’écriture** par Diane Bernier-Ouellette, 2018)

**Qu’est-ce que l’atelier d’écriture?**

Un atelier d’écriture est une composante **essentielle** d’un programme de littératie efficace.

L’atelier permet dans un court laps de temps :

* d’offrir des moments d’enseignement courts, ciblés et importants au groupe-classe tout au long de l’atelier;
* d’offrir de l’enseignement différencié aux individus ou à des petits groupes;
* de fournir du temps de pratique quotidienne aux élèves;
* d’offrir de la rétroaction aux élèves sur une base régulière;
* de fournir un contexte aux élèves pour s’auto-évaluer et se fixer des buts.

Afin de maximiser le temps, la démarche de l’atelier, d’une durée de 45 minutes à une heure, est organisée et prédictible. L’atelier comprend :

* 1. Une **mini-leçon** avec le groupe-classe au cours de laquelle l’enseignant ***enseigne*** des connaissances, des compétences et des stratégies reliées au processus d’écriture ainsi qu’aux techniques d’auteurs, permettant ainsi aux élèves d’acquérir de l’autonomie comme auteurs.
  2. Une période de **pratique indépendante** au cours de laquelle les élèves ***écrivent*** des textes/livres dont ils choisissent le sujet, tout en intégrant les stratégies et les procédés littéraires appris.

Pendant ce temps, l’enseignant différencie son enseignement en offrant un **enseignement à de petits groupes** ou des **entretiens d’écriture** individuels.

* 1. Une courte **leçon du milieu** durant à peine une ou deux minutes portant sur un **point d’enseignement** choisi au préalable ou à partir des observations des élèves.
  2. Une **mise en commun** avec le groupe-classe permettant de faire un dernier **point d’enseignement** à l’aide d’un retour sur le travail effectué pendant l’atelier.

**Les composantes de l’atelier d’écriture**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 5 à 10 minutes  Grand groupe | Mini-leçon  Connexion/point d’enseignement  Enseignement  Engagement actif  Lien |  |
| 30 à 45 minutes  Individuel | **Écriture indépendante**  **Travail en petits groupes**  **Entretiens**  Pendant que les élèves écrivent, l’enseignant enseigne à l’aide des entretiens individuels ou du travail en petits groupes. Pendant ces entretiens et ce travail en petits groupes, il offre de la rétroaction, évalue, enseigne. | Certains auteurs (Calkins) suggèrent une courte « leçon du milieu » qui dure environ 1 ou 2 minutes. |
| 5 minutes  Grand groupe | **Mise en commun**  Retour sur la leçon  Point d’enseignement nouveau ou révisé  Élèves partagent |  |

**La mini-leçon**

**Qu’est-ce que la mini-leçon?**

La mini-leçon constitue un court enseignement explicite qui se passe au début de l’atelier d’écriture. Son but doit être clair. Bien que la mini-leçon comme telle dure environ dix minutes, le point d’enseignement, lui, peut être résumé en une ou deux phrases.

Parfois, nous enseignerons une suite de mini-leçons en lien avec un concept plus complexe tel que « développer ses personnages », car cela ne peut pas s’enseigner en une seule mini-leçon.

L’auteur Matt Glover nous a enseigné la projection de mini-leçons en écriture qui consiste à déterminer des buts d’apprentissage pour nos élèves et à créer ensuite une suite de mini-leçons susceptibles de leur permettre d’atteindre ces buts.

Il existe également des ouvrages complets qui présentent des suites de mini-leçons déjà conçues pour enseigner un genre destinés aux élèves de la maternelle jusqu’à la 8e année. Ces ouvrages ont été conçus par l’équipe du Teachers’ College sous la direction de Lucy Calkins. Certains de ces ouvrages ont été traduits et adaptés en français aux éditions Chenelière Éducation.

**Quelles sont les parties d’une mini-leçon?**

Calkins nous propose quatre parties à la mini-leçon qui suivent les étapes de l’enseignement explicite et stratégique.

**La connexion** ou l’introduction. Elle place la mini-leçon en contexte et la relie à quelque chose que les élèves connaissent, à un travail qu’ils ont déjà fait ou à un besoin d’apprentissage. C’est le *pourquoi* de la leçon. La connexion se termine par le **point d’enseignement** quiénonceen une ou deux phrases ce que vous allez enseigner dans le cadre de la mini-leçon. C’est le *quoi ou le but* de la leçon.

**L’enseignement.** À ce moment, on enseigne une stratégie ou une compétence en particulier en utilisant une pratique d’enseignement parmi plusieurs à l’aide d’un ou de deux exemples clairs. C’est le modelage du *comment* de la leçon.

**L’engagement actif.** Il fournit un temps de pratique guidée aux élèves en leur permettant d’essayer quelques minutes ce qu’ils ont appris sur place. C’est la *pratique guidée* de la leçon.

**Le lien.** C’est là qu’on fournit un rappel aux élèves de ce qu’ils viennent d’apprendre et qu’on leur offre des conseils sur quand et comment l’appliquer dans leur écriture indépendante de ce jour et pour le reste de leur vie. C’est la partie *quand* de l’atelier qui vise le transfert.

**Les entretiens**

Les recherches sont unanimes : lorsque les élèves reçoivent une rétroaction portant sur ce qu’ils font de façon efficace et sur la prochaine étape à suivre pour atteindre un objectif, ils font des progrès extraordinaires. (*L’atelier d’écriture, fondements et pratiques, 2018.*)

**Qu’est-ce qu’un entretien?**

Un entretien consiste en une brève conversation (environ 5-8 minutes) entre l’enseignant et l’élève au sujet de son écriture. Le but est de permettre à l’enseignant de mieux connaître l’auteur afin de pouvoir lui fournir une rétroaction juste et un enseignement personnalisé. Plus la conversation est « authentique », plus l’entretien est efficace.

**À quoi ressemble un entretien?**

Un entretien individuel ressemble à une conversation informelle mais, au fond, c’est une interaction pédagogique de haut niveau. Calkins remarque qu’un entretien comprend presque toujours les étapes suivantes.

**Rechercher :** À l’étape de la recherche, l’enseignant observe l’élève, l’interroge, l’invite à lire son texte afin de comprendre ses intentions en tant qu’auteur. Il posera la question : « Sur quoi travailles-tu? » Le but de la recherche est de déterminer un point de célébration et un point d’enseignement. L’enseignant se demandera : « Qu’est-ce que je peux enseigner à cet élève pour qu’il devienne un meilleur auteur? »

**Déterminer un point de célébration et un point d’enseignement.**

**Célébrer/enseigner :** Le point de célébration soulignera une stratégie utilisée par l’élève dans son texte, qu’il pourra transférer dans ses prochains écrits. Par exemple : « Je remarque que tu as montré que ton personnage était en colère en ***décrivant*** ce qu’il a fait (donner des coups de pied, crier, etc.) au lieu de ***dire*** qu’il était en colère. Montrer au lieu de dire : c’est une stratégie que les auteurs utilisent dans leurs textes et que toi tu pourrais continuer d’utiliser. »

Le point d’enseignement sera formulé de sorte qu’il puisse s’appliquer à d’autres textes. Exemple : « Je veux te donner un conseil important qui va t’aider non seulement pour ce texte, mais aussi pour tes autres textes : les auteurs révisent leur courbe narrative avant de commencer à écrire leur ébauche. »

L’enseignement ressemblera à une mini-leçon mais en plus rapide. Après avoir énoncé ce qu’on veut enseigner à l’élève, il s’agit de lui montrer comment faire avec des exemples à l’appui et de l’inviter à commencer à le mettre en pratique sous nos yeux.

**Faire un lien :** Laissez l’élève travailler de lui-même pour quelques instants et lorsque vous le voyez appliquer le point d’enseignement, nommez ce qu’il vient de faire tout en lui rappelant d’appliquer ce qu’il vient de faire à l’avenir.

**L’enseignement en petits groupes**

Lorsque vous remarquez que plusieurs élèves pourraient profiter d’une leçon, il est plus efficace de les regrouper.

La structure de l’enseignement en petits groupes ressemble à celle de l’entretien, sauf que la recherche se fera au préalable. L’enseignant aura examiné les textes des élèves la veille et aura constaté que quelques élèves pourraient bénéficier d’une même leçon. Il aura donc déjà formulé le point d’enseignement et aura décidé comment l’enseigner avant de rencontrer ses élèves.

L’enseignant suivra ensuite la même démarche d’enseignement que pour l’entretien, c’est-à-dire : énoncer le point d’enseignement, enseigner, faire la pratique guidée et établir le lien.

**La leçon du milieu (parfois)**

Lucy Calkins propose la leçon du milieu, qui consiste à ramener le groupe pendant une à deux minutes au plus à un point qui a des implications importantes sur l’écriture de tous.

Par exemple, si vous avez enseigné « la majuscule et le point » dans le cadre de la mini-leçon, vous voudrez peut-être ajouter le point d’interrogation à la leçon du milieu, puis inviter les élèves à retourner immédiatement à leur écriture.

Un autre exemple peut être que vous observez des élèves qui consultent un tableau d’ancrage ou un livre mentor pour les aider à imiter un procédé littéraire; vous invitez alors tous les élèves à remarquer cette action que vous souhaitez qu’ils reproduisent à leur tour.

Ce qu’il ne faut PAS faire, c’est offrir une autre mini-leçon qui dure 5 minutes. Chez les plus jeunes, il se peut qu’au début de l’année vous fassiez deux leçons du milieu d’une durée de 2 minutes chacune afin de couper la période d’écriture; vous augmenterez graduellement le temps lorsque les élèves pourront demeurer concentrés sur leur écriture.

**La mise en commun**

L’atelier d’écriture se termine par une mise en commun avec le groupe-classe. C’est la conclusion. L’enseignant en profitera pour résumer le travail fait ce jour-là et pour faire un court point d’enseignement.

La plupart du temps, la mise en commun nous permet de penser au transfert, c’est-à-dire de célébrer ou de rappeler aux élèves l’importance d’appliquer ce qu’ils ont appris dans leurs textes ce jour-là et pour le reste de leur vie.

Voici des exemples de déroulement de la mise en commun :

* aider les élèves à réfléchir à un aspect précis de leur travail du jour;
* célébrer le bon travail d’écriture d’un élève ou des élèves en résumant ce qui a été appliqué pendant la mini-leçon et que le reste de la classe pourra utiliser comme modèle;
* inviter les élèves à célébrer le travail du jour en lisant et en discutant avec leur partenaire.

**RÉSULTATS D’APPRENTISSAGE ET STRATÉGIES D’ENSEIGNEMENT**

RAG 3 : Créer une variété de textes littéraires et d’usage courant

RAS : É.1 Développer des compétences liées au processus de l’écriture

|  |
| --- |
| RAS : É.1 Développer des compétences liées au processus de l’écriture |

**Stratégies d’enseignement suggérées**

\* Il est pertinent d’offrir aux élèves des stratégies qui touchent chacune des phases du processus d’écriture : la planification, la création, la révision, la correction et la publication. Ces phases ne se déroulent pas de façon linéaire; elles suivent plutôt un processus récursif car nous pouvons y revenir à tout moment dans la production écrite. Il importe aussi de prendre en compte les différents types et genres de textes que les élèves doivent produire. On ne planifie pas de la même façon un texte qui informe, qui donne une opinion ou qui raconte une histoire.

AVANT L’ÉCRITURE

**Pour planifier sa production écrite**

***Établir des critères de réussite***

Établir des critères de réussite avec ses élèves. S’assurer d’inclure des critères qui ont trait aux comportements du scripteur ainsi qu’aux techniques d’auteur.

Exemples :

Je pense au genre de texte quand j’écris

Je choisis un sujet que j’aime et que je connais

Je pose des questions sur mon sujet au besoin

Je choisis des détails pertinents à inclure dans mon texte

J’écris pour quelqu’un

J’utilise un gabarit pour m’aider à planifier mon texte

J’écris pendant toute la période

etc.

***Découvrir les caractéristiques et la structure du genre à l’étude***

L’élève profitera du fait d’avoir été exposé pendant un certain temps au genre à l’étude avant d’entreprendre la rédaction de son propre texte. Il faut que la structure et les caractéristiques du genre ainsi que les techniques d’auteur recherchées lui soient familières. C’est alors que la lecture de textes mentors au service de l’écriture trouve sa place. Il peut s’agir de **textes mentors** écrits par de vrais auteurs, de **textes modèles** écrits par l’enseignant ou de **textes types** écrits par d’autres élèves. Chacune de ces trois sortes de textes a un rôle à jouer lorsque nous voulons faire ressortir les caractéristiques de genres et les techniques d’auteur par les élèves. Lorsque l’enseignant aide ses élèves à dresser une liste des qualités remarquées en lisant le texte, il est en train de bâtir des critères de réussite que ses élèves pourront utiliser plus tard.

***Trouver des idées***

Aider les élèves à trouver des idées pour écrire peut parfois être un défi. Nous voulons que la situation d’écriture soit le plus authentique possible; il faut donc commencer par les connaissances antérieures et les expériences personnelles de ses élèves.

Encourager les élèves à utiliser un calepin (précurseur au carnet d’auteur) dans lequel ils notent des sujets d’écriture qui proviennent de leur vie personnelle et de leurs intérêts (p. ex. des listes de personnes importantes dans leur vie, des moments mémorables, des sujets qui les passionnent, leurs livres préférés, etc.). Ces idées peuvent devenir sources d’innombrables créations de textes authentiques.

Montrer ensuite aux élèves comment planifier le cadre de leur texte à l’aide d’un organisateur graphique selon le genre à l’étude (s’il y a lieu). Le genre de texte peut parfois être imposé afin d’amener les élèves à pouvoir écrire une variété de genres, mais le sujet devrait le plus souvent être laissé au choix de l’élève.

Trouver d’abord des expériences communes qui pourraient devenir le sujet d’une écriture modélisée ou partagée (groupe-classe) afin de démontrer que n’importe quelle expérience peut nous inspirer comme auteur. Dans une situation d’écriture partagée, les élèves suggèrent quoi écrire selon cette expérience commune. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20E.1A_FRE.docx?forcedownload=1) É.1 A)

***Préciser son intention et déterminer son destinataire***

Animer une discussion sur l’importance de savoir pourquoi et pour qui on écrit. Utiliser un texte modèle du genre à l’étude pour modéliser cette habileté.

Demander aux élèves de déterminer l’intention et le destinataire de leur texte. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20E.1B_FRE.docx?forcedownload=1) É.1 B) Ensuite, les amener à réfléchir aux exigences concernant le langage, l’organisation, la mise en page et le contenu relatifs à leurs choix. Inviter les élèves à travailler en dyades afin qu’ils puissent se donner une rétroaction descriptive liée à leurs choix.

***Développer ses idées***

Les détails que l’élève choisit dépendent largement du genre dans lequel il écrit et à qui il s’adresse. Le temps de parler avec un partenaire peut aider l’élève à élaborer un plan et à choisir des détails à inclure dans son texte, et lui permet de mettre en application le vocabulaire et les structures dont il aura besoin lorsqu’il écrit. L’élève peut même profiter des connaissances de son partenaire sur le sujet en lui posant des questions. Pour profiter du temps accordé à ce partage d’idées, il faut avoir une intention précise et limiter le temps alloué.

***Organiser son texte***

Une prochaine étape est de planifier la séquence des idées et l’organisation du texte selon le genre. L’utilisation d’une variété d’organisateurs graphiques en format électronique ou papier est à privilégier au cours de cette étape.

([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20%C3%89.1Cdocx_FRE.docx?forcedownload=1) É.1 C), ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20%C3%89.1D_FRE.docx?forcedownload=1) É.1D), ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20%C3%89.1E_FRE.docx?forcedownload=1) É.1 E)

\* Toutes ces stratégies de préécriture peuvent être modélisées par l’enseignant et mises en application par l’élève dans des situations d’écriture partagée, guidée et indépendante.

PENDANT L’ÉCRITURE

**Pour créer son texte**

***Respecter son intention et son destinataire***

Lors de l’étape de création de texte, l’élève doit réfléchir à son intention et respecter son destinataire.

***Développer ses idées***

L’élève rédige une première ébauche. Cette ébauche consiste à mettre ses idées sur papier. C’est aussi à ce moment qu’il s’efforce d’utiliser des stratégies pour développer ses idées. Par exemple, pour un récit, arrêter pour décrire en détail les moments importants, utiliser des dialogues pour faire parler ses personnages, montrer les sentiments des personnages, etc. Pour un texte descriptif, choisir les catégories d’informations à explorer et, pour chaque catégorie d’informations, inclure quelques détails qui y sont reliés.

***Structurer le texte selon le genre***

L’élève aura besoin d’occasions pour analyser des textes modèles du genre dans lequel il écrit afin de pouvoir distinguer sa structure particulière. Bien avant de commencer son ébauche, l’élève aura dû être exposé à des textes mentors du genre à l’étude et aura dû recevoir un enseignement explicite quant à leur forme.

***Laisser des traces de son questionnement***

Il faut mettre l’accent sur le message et non sur les mécanismes de la langue écrite comme la syntaxe ou l’orthographe. Toutefois, il est utile pour l’élève d’utiliser un code afin de laisser des traces de ses doutes pendant qu’il écrit. Par exemple, l’élève peut souligner des mots dont il n’est pas certain de l’orthographe. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20%C3%89.1F_FRE.docx?forcedownload=1) É.1 F)

APRÈS L’ÉCRITURE

**Pour améliorer la qualité de son texte**

***Tenir compte des critères de réussite dans sa révision***

Une fois cette première ébauche terminée, il est temps de s’interroger sur la pertinence des idées, la structure du texte, le choix des mots et la fluidité des phrases. Il faut avoir modélisé quelques points de révision ciblés lors d’une écriture modélisée et partagée. Le transfert graduel de responsabilité est essentiel au succès des élèves à cette étape. Un code de révision utilisé conjointement avec des critères de réussite peut faciliter ce travail et encourager les élèves à laisser des traces de leur révision comme preuves d’apprentissage. ([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20%C3%89.1G_FRE.docx?forcedownload=1) É.1 G)

**\* Il est fortement recommandé de limiter le nombre de points de révision à cibler à la fois pour éviter de surcharger l’élève.**

***La rétroaction descriptive***

Lors de l’atelier d’écriture, l’enseignant peut rencontrer individuellement ou en petits groupes les élèves qui sont rendus à l’étape de la révision pour leur offrir une rétroaction descriptive afin de les guider dans le processus. Une rétroaction descriptive efficace montre à l’élève ce qu’il fait bien et ce qu’il pourrait faire pour améliorer son travail. Il est suggéré de s’attarder sur une notion à la fois pour éviter de surcharger l’élève (voir la liste des indicateurs de réalisation dans le document de fond). Il s’agit de cibler stratégiquement son point d’enseignement. L’enseignant offre en même temps des modèles pour montrer à l’élève, de façon explicite, comment faire (p. ex. des textes modèles qui démontrent la technique).

***La correction des conventions linguistiques***

Pour amener l’élève à corriger la grammaire de la phrase et l’orthographe, il ne suffit pas de mettre à sa disposition les outils de référence dont il aura besoin (Tableaux d’ancrage, mur de mots, mur de phrases ou de structures, etc.). L’élève doit savoir comment se servir de ces outils et laisser des traces de ses corrections dans son texte à l’aide d’un code de correction. Il est important de cibler quelques éléments afin de ne pas rendre cette étape du processus trop ardue et de nuire ainsi au plaisir d’écrire.

La démonstration de stratégies de correction en situation d’enseignement modélisé, suivie de dialogues en situation d’enseignement partagée et guidée, permettra à l’enseignant d’encadrer et d’orienter ses élèves dans le processus. L’atelier d’écriture est aussi un temps idéal pour mettre en lumière ces mêmes stratégies. Elles peuvent faire l’objet de mini-leçons et de discussions lors des entretiens ou du travail en petits groupes (écriture guidée).

**Pour publier et diffuser son texte**

L’étape de publication et de diffusion est souvent très motivante pour l’élève lorsqu’il voit le fruit de son travail et la possibilité de le partager avec un destinataire réel. L’élève, guidé par des choix de modèles de mise en page (textes mentors) et par un grand choix de modes de présentation, pourra démontrer sa créativité et sera naturellement motivé à vouloir faire une présentation soignée de son texte. L’occasion de partager son texte avec un destinataire prédéterminé rend la situation d’écriture plus authentique et valorise le travail de l’élève.

***\* Chaque nouvelle stratégie doit être abordée par une modélisation suivie d’une pratique partagée et d’une pratique indépendante. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique partagée et la pratique indépendante.***

**Pistes d’évaluation suggérées**

**Observations**

- Lors de petites causeries intentionnelles pour discuter de son texte avec un partenaire

- Pendant l’écriture indépendante

**Conversations**

- Lors d’une séance d’écriture guidée en petits groupes (notes anecdotiques, grille d’observation)

- Lors d’un entretien individuel à l’étape de planification, pendant la création ou pendant la révision (preuves

d’apprentissage, rétroaction descriptive, prochaines étapes)

**Productions**

- Texte de l’élève : évaluation formative durant chaque phase du processus

- Situer le texte sur l’échelle d’appréciation en écriture

- Le calepin de notes

**Pistes d’auto-évaluation suggérées**

- Situer son texte sur le continuum en écriture afin de faire ressortir les éléments de qualité et les prochains buts à travailler

- Utiliser les critères de réussite préétablis

RAG 3 : Créer une variété de textes littéraires et d’usage courant

|  |
| --- |
| RAS : É.2 Développer des compétences liées aux traits d’écriture pour créer une variété de textes simples de différents genres (sous forme imprimée et numérique)  RAS : É.2 Développer des compétences liées aux traits d’écriture pour créer une variété de textes simples de différents genres (sous forme imprimée et numérique) |

**Stratégies d’enseignement suggérées**

**Les six traits d’écriture**

- Idées et contenu

- Structure du texte

- Choix de mots

- Voix

- Fluidité de la phrase

- Conventions

**Idées et contenu**

***Développer son idée***

L’idée est le cœur du message. Elle doit être précisée par des détails pertinents. Pour ce faire, l’enseignant doit démontrer de façon explicite ce à quoi ressemble l’enrichissement d’un texte par l’ajout de détails pertinents et intéressants.

**Les textes littéraires**

Comparer les différences entre de bonnes histoires et des histoires ressemblant à des listes (l’énumération versus le développement d’idées). Souligner que les histoires faibles ne sont que des listes d’événements sans sentiments ni émotions. Créer une liste de critères « ce qui compte dans le développement d’idées ». Dire aux élèves que les émotions sont des éléments importants d’une histoire intéressante. Les bons écrivains permettent au lecteur de savoir à quoi pensent les personnages quand quelque chose se passe. Mais il ne suffit pas de dire ce que ressent un personnage. Les bons écrivains montrent ce que ressent un personnage. Dire aux élèves qu’une façon de rendre les émotions plus puissantes est de prolonger le moment en décrivant les actions, les gestes et les mouvements du personnage et même de rapporter les paroles des personnages. Les détails permettent au lecteur de se faire une image claire et précise. De bons textes mentors peuvent servir de modèles pour démontrer ces habiletés lors de mini-leçons au sein de l’atelier d’écriture.

**Les textes courants**

Pour ce qui est du texte courant, il en est de même. Une suite de faits sans anecdotes ou sans entendre la voix de l’auteur rend un texte très académique.

Dire aux élèves qu’une façon de rendre un texte informatif plus captivant est d’ajouter leur opinion ou leur jugement personnel ou d’ajouter des exemples ou des anecdotes relevant de leurs expériences pour appuyer le texte.

En situation **d’écriture modélisée** ou **partagée**, choisir un court texte qui manque de détails. Choisir un endroit à étendre, soit par l’ajout d’actions, d’expressions, de gestes ou de mouvements, soit par l’ajout d’anecdotes ou d’opinions.

En situation **d’écriture guidée** (en petits groupes), fournir un court texte qui manque de détails et demander aux élèves de s’exercer à étendre le texte en utilisant des mots qui « montrent » au lieu de « dire ».

En situation de **pratique indépendante**, lors de l’atelier d’écriture demander aux élèves de trouver un endroit dans le brouillon de leur récit où ils pourraient insérer des gestes ou des paroles qui démontrent de l’émotion. Demander également aux élèves de trouver un endroit dans le brouillon de leur texte informatif où ils pourraient insérer leur opinion ou un anecdote pour rendre leur texte plus intéressant. Leur demander d’écrire une version étendue en ajoutant des détails à leur version originale.

Comment amener les élèves à bien choisir le moment à étendre? Il faut d’abord les amener à distinguer les événements ou les idées importants des détails moins pertinents. Faire ressortir les événements d’un texte narratif ou les idées secondaires d’un texte courant et entamer une discussion sur la signification de ceux-ci dans le déroulement de l’histoire ou dans le développement du texte informatif aidera l’élève à faire des choix judicieux lorsqu’il vient pour choisir les endroits dans son propre texte où il voudra ajouter des détails.

***Techniques d’auteur pour trouver des idées***

* **Je fais des listes de personnes et de moments importants dans ma vie.**
* **J’utilise tous mes sens pour décrire un objet ou un lieu.**
* **Pendant une excursion ou une promenade, je note mes observations, je fais des croquis pour me souvenir de mes idées.**
* **Je pose des questions aux autres sur un sujet que j’aime.**
* **J’apporte des objets, des photos, etc. qui peuvent m’aider à trouver des idées.**
* **Je lis comme un auteur en cherchant des idées ou en observant comment l’auteur ajoute des détails.**
* **Je pense à une personne, un événement ou un lieu. J’écris les mots clés dans mon calepin d’auteur pour m’aider à décrire .**

***Techniques d’auteur pour développer des idées***

* **J’étends un petit moment important dans ma vie.**
* **Je me pose des questions pour m’aider à me concentrer sur mon sujet.**
* **Je dresse une liste de tous les aspects d’un sujet et je choisis ceux que je pense être les plus importants.**
* **Je dis ce que je penses sur le sujet**
* **Je fais penser, parler et bouger mes personnages.**

**Structure du texte**

***Structurer son texte selon le genre***

***Utiliser des textes mentors***

L’unité d’écriture commence toujours avec un bloc de lecture de textes mentors, de textes modèles ou de textes types du genre à l’étude. L’analyse de ces textes donne l’occasion aux élèves de faire ressortir les éléments reliés à la structure des textes qu’ils vont devoir écrire. Un organisateur graphique peut être utile lorsque nous commençons cette analyse ou pour des élèves qui ont plus de difficulté à cerner la structure d’un texte.

***Une introduction***

L’introduction d’un texte de n’importe quel genre doit capter l’attention du lecteur et lui présenter le sujet. S’attarder sur des introductions qui encadrent bien le texte et qui donnent de l’éclat à celui-ci permettra aux élèves de faire ressortir les caractéristiques d’une bonne introduction. La présentation d’exemples et de contre-exemples peut aussi aider l’élève à cerner les critères d’une bonne introduction. Faire remarquer et noter ce qui compte dans une bonne introduction (critères de réussite). Pour l’élève qui ne comprend pas encore le concept de l’introduction, il sera utile de présenter des exemples de textes avec introduction et sans introduction afin de cerner la différence.

Montrer aux élèves un court texte qui manque d’introduction et leur demander d’en écrire une en situation d**’écriture partagée**. Ensuite, en situation d’**écriture guidée** (petits groupes), leur demander de faire de même avec un texte qui manque d’introduction. Partager les nouvelles introductions de chaque groupe et amener les groupes à se donner entre eux une rétroaction descriptive. Cela leur permettra de s’exercer à mettre en application les critères préétablis.

En situation d’**écriture indépendante**, demander aux élèves de revoir leur introduction dans le brouillon d’un de leurs propres textes. Leur demander de reprendre cette introduction à la lumière de leurs nouveaux apprentissages.

***Une conclusion***

Parfois, les auteurs terminent leur histoire avec un souvenir, un sentiment, un souhait ou un espoir. D’autres fois, ils terminent l’histoire en revenant sur des éléments du début.

Pour ce qui est des textes courants, la conclusion devrait résumer l’idée principale du texte et lui apporter une conclusion satisfaisante. Dire aux élèves qu’il s’agit d’une dernière occasion de faire comprendre l’intention du message.

Quoi qu’il en soit, l’approche qui consiste à analyser d’abord des textes mentors, modèles ou types et à s’exercer ensuite en situation d’écriture partagée, guidée et indépendante est primordiale si nous voulons ancrer les nouveaux apprentissages pour que les élèves en fassent le transfert dans leurs propres écrits.

***La cohérence du texte***

**Regrouper les idées similaires**

Choisir trois ou quatre grandes idées autour desquelles se regroupent respectivement trois ou quatre détails. Demander aux élèves de vous aider à associer chaque détail avec la grande idée auquel il appartient. Faire de même en petits groupes avec un autre texte.

Présenter en contre-exemple un court texte dans lequel il y a un détail non pertinent et demander aux élèves de vous aider à trouver le détail qui ne concorde pas avec le reste du texte. Faire de même en petits groupes avec un différent texte

En situation d’écriture indépendante, demander aux élèves de rechercher ce même type de détail non pertinent dans ses propres écrits.

**Utiliser des marqueurs de relation**

Pour ce qui est de la cohérence du texte, elle dépend d’une transition fluide entre les idées et entre les paragraphes du texte. Les marqueurs de relation utilisés contribuent en grande partie à donner une séquence logique aux idées.

Choisir un genre à l’étude et utiliser un texte modèle découpé en parties. En situation de **pratique partagée**, inviter les élèves à vous aider à remettre le texte en ordre. Entamer une discussion autour des indices qui leur ont permis de remettre les sections du texte en ordre pour le rendre cohérent. Guider les élèves vers une réflexion sur le rôle que jouent les marqueurs de relation en établissant une transition fluide entre les phrases ou les parties du texte. Faire la liste des marqueurs de relation relevés dans le texte. Conserver cette liste comme aide-mémoire lors de la période d’écriture. En situation de **pratique guidée**, remettre aux élèves les parties découpées d’un texte. En petits groupes, les élèves tentent de remettre le texte en ordre. Leur demander de souligner les marqueurs de relation dans le texte.

En **écriture partagée** ou **guidée**, rédiger un texte qui renferme quelques-uns des marqueurs de relation énumérés dans les activités précédentes.

Lors de **l’atelier d’écriture**, inviter les élèves à reprendre un brouillon de texte pour vérifier l’emploi de marqueurs de relation.

*Un rappel de la structure à l’aide de textes mentors, modèles ou types pourrait être utile pour les élèves qui éprouvent de la difficulté à se rappeler la structure et la mise en page qui correspondent au genre en question.*

***Techniques d’auteur pour organiser et structurer son texte***

* **Je dresse une liste des étapes ou des événements dans l’ordre pour m’aider à planifier.**
* **Pour le récit j’utilise le schéma du récit pour planifier mon récit.**
* **J’utilise un organisateur graphique pour organiser mon texte.**
* **Je commence avec une table des matières pour m’aider à organiser mes idées**
* **J’ajoute des mots de transition entre les différentes parties de mon texte.**
* **J’inclus une introduction pour faire comprendre le lecteur.**
* **Je finis mon texte avec une conclusion.**
* **Je choisis ma mise en page en regardant des textes mentors.**

**Choix de mots**

***Choisir le mot qu’il faut***

***Utiliser un vocabulaire précis***

En situation d**’écriture modélisée** :

Afficher une phrase faiblement écrite.

**Exemple :Mon dîner est bon.**

Modéliser comment réviser la phrase comme suit :

**Miam-miam! Mon sandwich au jambon est délicieux!**

Discuter des changements qui aident le lecteur à visualiser la nourriture, comme l’ajout d’adjectifs et de noms précis.

Continuer à utiliser la même procédure avec d’autres exemples. Faire remarquer aux élèves l’importance d’utiliser les mots justes pour que le lecteur puisse visualiser ce que l’auteur écrit. À l’aide de textes mentors, modèles et types, inviter les élèves à chercher des exemples de phrases qui contiennent un vocabulaire riche : adjectifs, verbes puissants, etc.

Afficher des phrases contenant des exemples sur le mur de phrases ou sur un tableau d’ancrage.

En situation **d’écriture partagée ou collaborative** :

Diviser la classe en groupes. Donner à chaque groupe l’une des phrases suivantes :

**J’ai vu un chien.**

**Il y a un arbre.**

**Je suis sale.**

**Je porte un chapeau.**

**La chaise est rouge.**

**Le soleil se lève.**

Demander aux élèves de travailler ensemble pour réviser les phrases afin que le lecteur puisse imaginer l’idée, en utilisant des adjectifs, des verbes et des noms précis.

Permettre aux élèves de partager et de commenter les révisions.

Lors de l’atelier d’écriture, en situation d’**écriture indépendante**, demander aux élèves de trouver dans les brouillons de leurs textes des endroits où ils pourraient ajouter des mots imagés tels que des adjectifs, des adverbes, des verbes puissants, des mots techniques en lien avec le sujet, etc. Inciter les élèves à laisser des traces de leur travail.

***Techniques d’auteur pour choisir le mot qu’il faut***

* **J’emprunte des mots d’autres auteurs**
* **Je souligne des mots que je veux remplacer par d’autres mots qui sont plus précis.**
* **Je pense aux mots dans mon titre. J’utilise des mots intéressants pour le lecteur.**
* **Je choisis des mots pour dire exactement ce que je veux dire**
* **Je n’utilise pas toujours les mêmes mots. Je cherche d’autres mots qui veulent dire la même chose**

**Voix**

***Faire entendre sa voix d’auteur***

La voix de l’auteur dépend en partie du choix de mots , de la fluidité des phrases et du texte, de l’ajout de détails pertinents (émotions, paroles, gestes, etc.), de la ponctuation et de l’ajout d’éléments visuels tels que la police, les images, la couleur de texte, etc. Cependant, elle est aussi apparente dans l’interaction que l’auteur entretient avec son lecteur. Une voix efficace touche le lecteur en suscitant une relation émotionnelle avec le texte. Pour y arriver, il serait très profitable de donner l’occasion aux élèves, à l’aide de texes mentors et modèles, d’écouter différentes voix d’auteur, de distinguer les fortes et les faibles. Encourager les élèves d’écrire au sujet de quelque chose qui les passionne afin de développer une voix forte. Laisser le temps aux élèves de s’exercer à lire leurs textes à voix haute à plusieurs reprises avec différentes voix afin d’en sélectionner une qui reflète son intention.

***Techniques d’auteur pour faire entendre sa voix***

* **Je fais parler**
* **Je fais agir**
* **Je fais sentir**
* **J’utilise mes sens pour décrire.**
* **J’utilise différentes signes de ponctuation**
* **J’utilise différentes tailles et couleurs de police**
* **J’utilise des dessins qui montre ce qui se passe dans le texte**

**Fluidité de la phrase**

***Construire de bonnes phrases***

***La phrase de base***

Il est primordial que les élèves aient une bonne maîtrise de la phrase de base avant de commencer à transformer les phrases pour rendre le texte plus intéressant. La phrase de base contient deux parties obligatoires : un sujet et un prédicat. Le complément de phrase est un élément facultatif de la phrase de base mais qui la modifie en ajoutant un détail supplémentaire.

Sujet Prédicat Complément de phrase

Exemple : Le cochon mange des légumes avant de se coucher.

***Varier les types de phrases***

Une fois la phrase de base maîtrisée, l’insertion de phrases transformées peut ajouter de l’intérêt à son texte.

Réviser les différents **types de phrases** qu’on peut utiliser.

La **phrase déclarative** sert à faire une déclaration, c’est-à-dire à communiquer un fait, une information ou une opinion.

***Exemple : Je marche à l’école.***

La **phrase interrogative** sert à poser une question.

***Exemple : Est-ce que tu veux une crème glacée?***

Modéliser, lors d’une mini-leçon, l’écriture d’un court texte en combinant différents types de phrases.

Exemple : Qu’est-ce que j’ entends dans le garde-robe? C’est peut-être un fantôme.

Comparer ce texte à un contre-exemple :

Exemple : J’entends quelque chose dans le garde-robe. C’est peut-être un fantôme.

Entamer une discussion sur ce qui rend le premier texte plus intéressant que le deuxième.

Demander aux élèves de s’exercer en dyades à transformer des textes en variant les types de phrases.

Inviter les élèves à faire de même lorsqu’il travaillent en écriture indépendante.

***Varier le début des phrases***

Modifier l’ordre des mots ou remplacer des mots au début de phrases peut aussi être des stratégies pour améliorer la fluidité des phrases. Un texte peut sembler ennuyeux si la majorité des phrases commencent de la même façon. Il est facile de varier la phrase en remplaçant le sujet de la phrase par un pronom ou en déplaçant, au début de la phrase, des compléments de phrase qui se trouvent à la fin.

Exemple : Elle marche à l’école le matin.

Le matin elle marche à l’école.

En situation de **pratique partagée** ou **guidée**, présenter aux élèves un court texte dans lequel toutes les phrases ont la même structure répétitive. Lire le texte à voix haute en mettant l’accent sur le caractère monotone d’un tel texte. Demander aux élèves de l’aide pour changer les débuts de phrase en s’assurant que les phrases sont encore correctes sur le plan grammatical (Est-ce que ça sonne bien?).

***Techniques d’auteur pour construire de bonnes phrases***

* **Je relis ma phrase pour s’assurer qu’elle sonne bien et qu’elle a du sens.**
* **J’utilise différents débuts de phrases.**

**Conventions**

***Employer des conventions en orthographe grammaticale et lexicale***

L’approche d’enseignement des notions grammaticales et de l’orthographe lexicale par **réflexion guidée** est à privilégier. ***\*Pour les notions à enseigner, voir les continuums des conventions et des principes orthographiques dans le document d’appui.***

La démarche de réflexion guidée

1. **Contextualisation** **:** L’élève pourra faire une première prise de conscience de la pertinence du phénomène à l’étude dans un contexte authentique. Cette phase peut se réaliser par l’entremise d’une lecture à voix haute ou partagée d’un texte mentor contenant le phénomène ciblé. Elle favorise l’engagement de l’élève en ancrant son apprentissage. Le concept à l’étude peut alors faire l’objet d’un point d’enseignement parmi d’autres lors de l’exploration du texte.
2. **Observation et découverte d’un phénomène grammatical** **:** L’élève aura l’occasion de dégager les régularités du concept ciblé lorsqu’elles sont mises en évidence (par un exercice de classification, par l’observation d’exemples et de contre-exemples, par la manipulation, etc.). Une fois la régularité mise en évidence, les élèves peuvent élaborer des hypothèses au sujet de celle-ci et les mettre à l’épreuve avec d’autres exemples. La confrontation des hypothèses qui suit aboutira à la formulation finale de la règle qui peut être consignée sous forme de tableau d’ancrage.
3. **Exercisation** **:** Pour s’assurer du transfert de la connaissance à la mobilisation de compétences dans son écrit, l’élève doit aussi traverser une étape d’approfondissement et de clarification des nouveaux apprentissages. C’est par l’entremise d’un étayage d’exercices cibléset de **production de textes à contraintes\*** que le transfert graduel se fera en passant par la reconnaissance du phénomène, jusqu’à l’application de celui-ci dans ses propres écrits.
4. **Automatisation** **:** Lorsque l’élève est capable de repérer, dans ses propres écrits, le phénomène en question et de laisser des traces de sa réflexion, il est sur la voie vers l’autonomie. Un code d’auto-correction sera très utile à cette étape.

**\* Textes à contraintes :** À partir de contraintes morphosyntaxiques, l’élève est invité à produire de courts textes en ciblant des structures grammaticales ou des principes orthographiques à intégrer. Ces textes sont partagés d’abord à l’oral et ensuite à l’écrit, et une discussion est menée sur l’exactitude des marques graphiques. Cette approche intégrée de l’orthographe grammaticale et lexicale dans des tâches d’écriture limitées facilite la gestion de la tâche pour l’élève et favorise donc l’apprentissage progressif de la vigilance orthographique.

*(Adapté de* ***Comment enseigner l’orthographe aujourd’hui****, Catherine Brissaud, Danièle Cogis, Hatier, 2011.)*

***Techniques d’auteurs pour assurer la bonne forme***

* **Je relis mon texte à voix haute pour m’assurer que cela sonne bien (la syntaxe).**
* **Je relis mon texte à voix haute afin de m’assurer de la bonne ponctuation.**
* **J’utilise des outils pour m’aider à corriger (tableaux d’ancrage, mur de mots ou mur de phrases)**
* **J’utilise un code de correction pour laisser des traces de mon travail.**

***\* Chaque nouvelle stratégie doit être abordée par une modélisation suivie d’une pratique partagée et d’une pratique indépendante. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique partagée et la pratique indépendante.***

**Pistes d’évaluation suggérées**

**Observations**

- Lors de petites causeries intentionnelles pour discuter de son texte avec un partenaire

- Pendant l’écriture indépendante dans le cadre de l’atelier d’écriture

**Conversations**

- Lors d’une séance d’écriture guidée en petits groupes (notes anecdotiques, grille d’observation)

- Lors d’un entretien individuel à l’étape de planification, pendant la création ou pendant la révision (preuves d’apprentissage, rétroaction descriptive, prochaines étapes)

**Productions**

- Texte de l’élève : évaluation formative durant chaque phase du processus

- Situer le texte sur l’échelle d’appréciation en écriture

**Pistes d’auto-évaluation suggérées**

- Situer son texte sur le continuum en écriture afin de faire ressortir les éléments de qualité et les prochains buts à travailler

- Utiliser les critères de réussite préétablis accompagnés de preuves d’apprentissage

RAG 3 : Créer une variété de textes littéraires et d’usage courant

|  |
| --- |
| RAS : É.3 Réfléchir à ses compétences en tant que scripteur  RAS : É.3 Réfléchir à ses compétences en tant que scripteur |

**Stratégies d’enseignement suggérées**

Lors d’un entretien, l’enseignant peut soutenir l’élève lorsqu’il utilise les critères de réussite pour auto-évaluer son écriture. L’enseignant incite d’abord l’élève à verbaliser les stratégies ou techniques d’auteur qu’il a utilisées avec succès. Il peut ensuite appuyer l’élève lorsqu’il cherche à s’améliorer en l’aidant à trouver ses forces et ses défis. Lorsque l’enseignant lui fournit une rétroaction descriptive, il devrait montrer à l’élève de façon explicite des moyens qu’il pourrait utiliser pour s’améliorer (démonstration, textes modèles, aide-mémoire, etc.).

([Annexe](https://learn.edu.pe.ca/pluginfile.php/6055/mod_folder/content/0/Annexe%20%C3%89.3A.docx?forcedownload=1) É.3 A)

***\* Chaque nouvelle stratégie doit être abordée par une modélisation suivie d’une pratique partagée et d’une pratique indépendante. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique partagée et la pratique indépendante.***

**Pistes d’évaluation suggérées**

**Observations**

- Lors de petites causeries intentionnelles pour discuter des stratégies utilisées avec un partenaire

- L’utilisation de la rétroaction descriptive que fait l’élève pour améliorer son texte

**Conversations**

- Lors d’une séance d’écriture guidée en petits groupes (notes anecdotiques, grille d’observation)

- Lors d’un entretien individuel pour discuter des stratégies utilisées, des preuves d’apprentissage et des prochains buts

**Productions**

- Texte de l’élève pour déterminer si l’élève a utilisé la rétroaction descriptive pour travailler une prochaine étape

**Pistes d’auto-évaluation suggérées**

- Situer son texte sur le continuum en écriture afin de faire ressortir les éléments de qualité et les prochains buts à travailler

- Utiliser les critères de réussite préétablis accompagnés de preuves d’apprentissage

**Bibliographie**

Association canadienne des professionnels de l’Immersion. (2017). **L’immersion en français au Canada Guide pratique d’enseignement**. Montréal : Chenelière Éducation.

Basque, J. (2003). **Le développement cognitif : Quelques notions de base**. Document pédagogique du cours TED 6200 «Technologie de l’information et développement cognitif». Montréal : Télé-université.

Bear, Donald R., Invernizzi Marcia, Templeton Shane, Johnston Francine. (2012). **W**ords Their Way, Montréal : Pearson

Bilodeau, Sylvain., & Gagnon, Annie. (2011). **Comprendre, utiliser, enseigner les stratégies de lecture**, Commission scolaire des Découvreurs, Québec. Consulté le 10 02 2017 : http://seduc.csdecou.qc.ca/sec-uv/strategies-de-lecture.pdf

Bourgoin, Dr. Renée. **Les pratiques exemplaires de l’enseignement de la lecture,** Institut de recherche en langues secondes du Canada, Université du Nouveau Brunswick

Boushey Gail, Moser Joan. (2015). **Les cinq au quotidien**, Montréal : Chenelière Éducation

Brissaud Catherine, Cogis Danièle. (2011). **Comment enseigner l’orthographe aujourd’hui?,** Paris : Hatier

Brown Sue. (2007). **La lecture partagée,** Montréal : Chenelière Éducation

Calkins Lucy. (2017). **L’atelier d’écriture fondements et pratiques,** Montréal : Chenelière Éducation

Clark Sarah. (2008). **Stratégies gagnantes en lecture,** Montréal : Chenelière Éducation

Conseil des ministères de l’Éducation (Canada). **Approche communicative-expérientielle.** Consulté le 02 03 2018 : <http://francisation.cmec.ca/inc/info/approchecommunicative.htm>

Conseil des ministères de l’Éducation (Canada). **Approche stratégique-constructiviste.** Consulté le 02 03 2018 : <http://francisation.cmec.ca/inc/info/approchestrategique.htm>

Conseil des ministères de l’Éducation (Canada). (2008). **Projet pancanadien de français langue premiere Guide pédagogique Stratégies en lecture et en écriture.** Montréal : Chenelière Éducation

Dias Danny, Laroche Chantal, Quesnel Stéphanie, Valois Manon. (2016). **Grammaire nouvelle approches pédagogiques.** Ottawa : CFORP

Dicks Joseph, Bourgoin Renée, LeBouthillier Josée, Roy Allan, Lafargue Chantal. (2015). **70 activités motivantes de communication écrite,** Montréal : Chenelière Éducation

Division du rendement des élèves. (2013). **L’apprentissage par l’enquête,** Accroître sa capacité, Série d’apprentissage professionnel. Ontario : Division du rendement des élèves.

Donahue Lisa. (adaptation par Léo-James Lévesque) (2012). **La lecture autonome**, Montréal : Chenelière Éducation

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. (2005). **Des outils pour favoriser les apprentissages, Ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8e année.** Consulté le 16 11 2017 : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/gen/outils\_app/docs/document\_complet.pdf

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba Division du Bureau de l’éducation française. (2016). **La langue au cœur du Programme d’immersion française, Une approche intégrée dans la pédagogie immersive.** Consulté le 22 01 2018 : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/langue_coeur/index.html>

Gear Adrienne. (adaptation par Fabienne Goulet et Janis Myers) (2007). **Lecteurs engagés et cerveaux branchés.** Mont Royal : Duval

Gear Adrienne. (2011) **Stratégies de lecture de textes courants,** Montréal : Modulo

Germain C., & Netten, J. (2007 avec révision en 2014). **Stratégies d’enseignement de la lecture.** Consulté le 26 10 2017 : www.francaisintensif.ca/media/edu-06-strategies-lecture.pdf

Gouvernement de la Colombie-Britannique. (2018). **Français langue seconde, Objectifs et raison d’être.** BC’s New Curriculum. Consulté le 13 02 2018 : [curriculum@gov.bc.ca](mailto:curriculum@gov.bc.ca)

Lachapelle Claudine. **Les stratégies de compréhension de la lecture.** Saskatchewan :Ministère de l’Éducation de la Saskatchewan

Lyster, Roy. (2016). **Vers une approche intégrée en immersion.** Anjou, Québec : Les Éditions du CEC.

Ministère de l’Éducation de l’Ontario. (2015). **Literacy for a Connected World.** Toronto : Ministère de l’Éducation de l’Ontario

Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance, Nouveau Brunswick. (2016). **Le rapport entre le processus d’écriture et les traits d’écriture**. Fredericton : Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance, Nouveau Brunswick

Ministère de l’Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture de l’Île-du-Prince-Édouard. (2017). **Programme d’études 7e année Français langue maternelle**. Summerside : Ministère de l’Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture de l’Île-du-Prince-Édouard

Nadeau Marie, Fisher Carole. (2006). **La grammaire nouvelle La comprendre et l’enseigner.** Montréal : Chenelière Éducation

Prenoveau Jocelyne. (2007). **Cultiver le goût de lire et d’écrire Enseigner la lecture et l’écriture par une approche équilibrée.** Montréal : Chenelière Éducation

Rog Lori Jamison. (2014). **40 nouvelles mini-leçons efficacies pour enseigner l’écriture.** Montréal : Chenelière Éducation

Serravallo Jennifer. (2015). **The Reading Strategies Book**. Portsmouth, New Hampshire : Heinemann

Serravallo Jennifer. (2017). **The Writing Strategies Book**. Portsmouth, New Hampshire : Heinemann