



LA LECTURE

un processus en construction

Français, maternelle à la 6^e année
Programme d'immersion française



Données de catalogage avant publication – Éducation et Enseignement supérieur

La lecture : un processus en construction [ensemble multi-supports] : Français, maternelle à la 6^e année,
Programme d’immersion française

Comprend des références bibliographiques.
ISBN 978-0-7711-5697-7 (PDF)

1. Lecture, Maturité pour la.
 2. Lecture—Psychologie.
 3. Lecture (Enseignement primaire).
 4. Langue seconde—Acquisition.
 5. Français (Langue)—Étude et enseignement—Immersion.
- I. Manitoba. Éducation et Enseignement supérieur.
372.41

Tous droits réservés © 2014, le gouvernement du Manitoba représenté par le ministre de l’Éducation.

Éducation et Enseignement supérieur
Division du Bureau de l’éducation française
Winnipeg (Manitoba) Canada

Nous invitons le personnel de l’école à partager ce document avec les parents, les tuteurs et les collectivités,
selon le besoin.

Les sites Web mentionnés dans ce document pourraient faire l’objet de changement sans préavis.
Les enseignants devraient vérifier et évaluer les sites Web et les ressources en ligne avant de les
recommander aux élèves.

Vous pouvez commander des exemplaires imprimés de ce document du Centre des manuels scolaires du
Manitoba, à l’adresse www.mtbb.mb.ca.

Numéro d’article : 98777

ISBN 978-0-7711-5696-0 (version imprimée)

La version électronique de ce document est affichée sur le site Web du ministère de l’Éducation et de
l’Enseignement supérieur du Manitoba au <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/f12/lecture/index.html>.
Veuillez noter que le Ministère pourrait apporter des changements à la version en ligne.

**Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les femmes et
les hommes.**

AVANT PROPOS

La lecture est un processus complexe de construction de sens qui fait appel à de nombreux savoirs, savoir-faire et savoir-être. Lorsque l'élève lit, il est un agent actif qui fait des liens dans un va-et-vient constant entre ses schémas de connaissances antérieures* et les nouvelles idées ainsi que l'information présentées dans des textes. Il émet sans cesse des prédictions et des hypothèses qu'il cherche à valider, confirmer ou modifier. L'élève est ainsi en interaction avec le texte : il réfléchit, questionne, se questionne, interprète, réagit, apprécie et discute au cours de ses lectures pour nourrir sa compréhension, et ce, en français à travers plusieurs disciplines soit à l'école ou ailleurs.

Cette trousse vise la formation de lecteurs habiles ainsi que l'amélioration du rendement en lecture des élèves en français – immersion. Il est fondé sur les principes suivants :

- Tout enfant peut apprendre à lire et à aimer lire;
- La lecture est un processus évolutif;
- La lecture est avant tout une construction de sens faisant appel à de nombreuses stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives;
- Lire, c'est penser;
- Le développement de l'oral – le vocabulaire ainsi que la variété de structures de phrases – est essentiel pour assurer la compréhension en lecture;
- L'apprentissage de la lecture se fait par l'exposition à un large éventail de types et de genres de textes à travers toutes les disciplines scolaires;
- L'apprentissage de la lecture est privilégié lorsque les formules pédagogiques sont diversifiées [*regroupements d'élèves (groupe-classe, petits groupes, dyades, etc.); contextes d'apprentissage (thème, projet de recherche, discipline scolaire, etc.); situations d'apprentissage (cercle littéraire, lecture partagée, intervention individuelle, etc.)*]

Conçue pour les élèves de la maternelle à la 6^e année, cette trousse s'articule autour du caractère évolutif de la lecture. La trousse comprend un document central intitulé *Le continuum en lecture (Français-immersion, M à 6)*. Des documents complémentaires portant sur l'évolution du lecteur, les stratégies de lecture et de compréhension, les caractéristiques des textes, les types et les genres de textes, et le rôle de l'oral dans la lecture viennent appuyer l'utilisation du continuum.

Bien que le terme « texte » se veuille multimodal, c'est-à-dire qu'il inclut les textes oraux, écrits, visuels et gestuels, le présent document portera principalement sur les textes écrits de types et de genres variés.

**consulter le lexique*

REMERCIEMENTS

La Division du Bureau de l'éducation française du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur exprime ses sincères remerciements à toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration et à la mise à point de ce document.

Christophe Asselin	Enseignant	Division scolaire de Winnipeg
Lorraine Châtel	Enseignante	Division scolaire Pembina Trails
Jennifer Code	Enseignante	Division scolaire Louis-Riel
Susan Delaney	Enseignante	Division scolaire de Winnipeg
Suzanne Dienstbier	Conseillère pédagogique divisionnaire	Division scolaire Sunrise
Pauline Dupont-Potvin	Enseignante itinérante de littératie	Division scolaire Louis-Riel
Meaghan Dunnigan	Enseignante	Division scolaire de Kelsey
Alexandra Eyjolfson	Enseignante	Division scolaire de St-James-Assiniboia
Huguette Gérardy	Conseillère pédagogique	Bureau de l'éducation française
Raylin Kirsch	Enseignante	Division scolaire de Seven Oaks
Claudette Laurie	Conseillère pédagogique	Bureau de l'éducation française
Joanne Lofto	Conseillère pédagogique divisionnaire	Division scolaire Louis-Riel
Lynne Marci	Enseignante	Division scolaire Louis-Riel
Marie-Josée Morneau	Conseillère pédagogique divisionnaire	Division scolaire de la Rivière Seine
Dominique Ostermann	Directrice adjointe	Division scolaire de Winnipeg
Renée Smart	Enseignante	Division scolaire de St-James-Assiniboia

Nous aimerions aussi remercier les personnes suivantes du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour leurs contributions à ce document.

Lucie Auger	Conseillère pédagogique	Bureau de l'éducation française
Annie Burmey	Opératrice de traitement de textes	Bureau de l'éducation française
Lionel De Ruyver	Conseiller pédagogique	Bureau de l'éducation française
Gisèle Poirier	Conseillère pédagogique	Bureau de l'éducation française
Céline Ponsin	Conceptrice graphique et éditique	Bureau de l'éducation française
Sylvie Mathers	Conseillère pédagogique	Bureau de l'éducation française



TABLE DES MATIÈRES

Le continuum en lecture	2
L'utilisation du continuum en lecture.....	3
• Le continuum en lecture et les documents d'accompagnement	6
- Le portrait de l'évolution du lecteur	9
- Les stratégies de lecture et de compréhension	10
- Les caractéristiques des textes	12
- Les types et les genres de textes	13
- Le cheminement langagier – les liens entre l'oral et la lecture.....	14
• Situer un apprenant sur le continuum en lecture.....	15
L'élaboration du continuum en lecture	17
Référence complémentaire : Le cheminement langagier de l'élève en immersion	18
Annexes sur le CD.....	23
Lexique.....	24
Sources bibliographiques	33



LE CONTINUUM EN LECTURE (PREMIÈRE PHASE)

Le continuum en lecture (Français-immersion, M à 6) décrit les savoirs (connaissances), les savoir-faire (habiletés et stratégies) et les savoir-être (attitudes) mobilisés par un élève avant, pendant et après la lecture tout au long de son apprentissage comme lecteur. Ces savoirs, décrits en tant que comportements de lecture observables, **ne correspondent pas à des niveaux scolaires**. Ils sont regroupés selon les stades suivants :

- lecteur en émergence (LÉ),
- lecteur débutant (LDb),
- lecteur en développement-1 (LDv1),
- lecteur en développement-2 (LDv2),
- lecteur stratégique (LS),
- lecteur en approfondissement (LA1).

Le continuum rend observables les comportements du lecteur et permet à l'enseignant de tracer le cheminement de l'élève dans l'acquisition progressive des savoirs, savoir-faire et savoir-être reliés à la lecture. Le parcours tracé par chaque élève à travers les stades est unique et dépend de ses capacités ainsi que de l'enseignement et des appuis qu'il reçoit. Il est normal qu'un élève manifeste des comportements de lecture s'étalant sur jusqu'à trois stades de progression à la fois.

Il est à noter que les comportements de lecture observables dans le stade *Lecteur en approfondissement-1* ne doivent pas être perçus comme apprentissages terminaux à acquérir par la fin de la 6^e année. En effet, ce stade comprend des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui peuvent être manifestés par des élèves de la 5^e année et aussi de la 7^e année en montant, dépendamment de leur progression à travers les stades.

Première phase (M à 6)					Deuxième phase (6 →)			
LÉ	LDb	LDv1	LDv2	LS	LA1			
			←					
							→	

Le continuum offre un appui indispensable dans l'évaluation « en tant qu'apprentissage », « au service de l'apprentissage » ainsi que « de l'apprentissage ».



Voir l'annexe



L'UTILISATION DU CONTINUUM EN LECTURE

LA DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

L'utilisation du continuum en lecture doit avant tout s'insérer dans un processus de lecture qui comprend les trois étapes – avant, pendant et après. Afin de tirer le maximum des bénéfices du continuum en tant qu'outil d'observation, de planification et d'évaluation formative, les rôles de l'enseignant et de l'élève à l'intérieur de ce processus doivent être bien compris.



AVANT	PENDANT	APRÈS
L'enseignant gère et documente ses observations et ses interventions		
<p>L'enseignant se pose des questions et fait des choix informés par rapport :</p> <ul style="list-style-type: none"> • aux besoins des élèves <i>[connaissances antérieures, besoins socioaffectifs, besoins d'apprentissage individuels ou du groupe classe; degré d'autonomie de chaque élève (voir l'annexe G); différenciation nécessaire];</i> • à ses pratiques pédagogiques <i>(enseignement explicite, échafaudage, modélisation, pratique guidée, pratique autonome; stratégies, pensée critique, métacognition);</i> • aux appuis nécessaires et aux ressources disponibles <i>[échafaudage, interventions, personnes ressources (enseignante, pairs, orthopédagogue), appuis technologiques, etc.];</i> • aux tâches d'apprentissage <i>(buts visés, critères de réalisation coconstruits, variété, pertinence, différenciation);</i> • au vocabulaire et aux structures langagières nécessaires à développer <i>(pour comprendre les textes, pour parler d'apprentissage, de buts, de forces, de besoins, de réflexions et d'opinions);</i> • aux choix de textes <i>[diversité de types et genres; selon une intention d'enseignement ou d'apprentissage; pertinence aux niveaux personnel, social et culturel; présence de référents socioculturels (expressions idiomatiques, chansons, comptines, contes, légendes métis, etc.)];</i> • à l'évaluation <i>(buts visés, critères de réalisation, méthodes variées, outils d'évaluation formative, gamme étendue de preuves d'apprentissage, différenciation);</i> • à la gestion de classe <i>(temps, regroupements flexibles, observation, documentation).</i> 	<p>L'enseignant observe et intervient, pendant une variété de situations de lecture, par rapport :</p> <ul style="list-style-type: none"> • à l'utilisation efficace ou non par l'élève des stratégies de lecture et de compréhension observées; • au niveau d'encadrement nécessaire pour amener l'élève vers un degré plus élevé d'autonomie; • au soutien ponctuel nécessaire selon les besoins des élèves ou du groupe classe; • à la rétroaction exigée selon les critères coconstruits et aux moyens utilisés pour le faire <i>(choix et atteinte des buts, conversations, dialogues, conférences, discussions, interventions, etc.)</i>. 	<p>L'enseignant se pose des questions et agit par rapport :</p> <ul style="list-style-type: none"> • aux acquis des élèves <i>(utilisation efficace des stratégies ou non, transferts d'apprentissage, élargissement des connaissances antérieures);</i> • aux besoins des élèves <i>[motivation, engagement, confiance, niveau de frustration, degré d'autonomie (voir l'annexe G), encadrement, défis à proposer];</i> • à la pertinence de ses pratiques pédagogiques et aux prochaines étapes <i>(enseignement explicite, échafaudage, modélisation, pratique guidée, pratique autonome; stratégies, pensée critique, métacognition);</i> • à l'efficacité des appuis et des ressources mis en place <i>(interventions, personnes-ressources, appuis technologiques);</i> • à la pertinence des tâches d'apprentissage <i>(atteinte des buts visés, critères de réalisation coconstruits, variété, différenciation);</i> • à l'utilisation du vocabulaire et des structures langagières par les élèves <i>(pour discuter, coconstruire sa compréhension, pour parler d'apprentissage, de ses buts, forces, besoins, de métacognition et de pensée critique);</i> • aux choix de textes <i>[diversité de types et genres; pertinence aux niveaux personnel, social et culturel; présence adéquate de référents socioculturels (expressions idiomatiques, chansons, comptines, contes, légendes métis...)];</i> • à la pertinence et l'efficacité de l'évaluation <i>(variété des méthodes, outils d'évaluation formative utilisés, réflexions des élèves);</i> • à l'efficacité de sa gestion de classe <i>(temps, regroupements flexibles, observation, documentation).</i>



LE RÔLE DE L'ÉLÈVE

AVANT	PENDANT	APRÈS
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prévoit ce dont il aura besoin pour faciliter sa lecture (matériaux, besoins personnels, attitude positive, etc.); • se donne une intention de lecture : choisit un texte selon ses intérêts, ses préférences, son intention de lecture, une tâche spécifique, ses buts de lecture ou pour le plaisir de lire; • active ses connaissances antérieures; • anticipe le contenu, fait des prédictions et les partage (<i>fait un survol, se pose des questions, regarde à l'organisation du texte, etc.</i>); • choisit comment il va aborder le texte (<i>survol, lire l'introduction ou la conclusion, regarder les images, etc.</i>); • réfléchit à ses buts de lecture, aux stratégies à mettre en œuvre et aux comportements à mettre en pratique. 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilise une variété de stratégies enseignées pour comprendre et interpréter le texte; • réfléchit à sa démarche, ses stratégies de lecture et à son apprentissage et partage ses réflexions; • fait part de ses opinions, de son raisonnement, ses réactions, ses sentiments, ses émotions; • gère sa compréhension. 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • manifeste sa compréhension par divers moyens de communication selon la situation; • fait un retour sur son intention de lecture, son choix de texte et sur les critères de la tâche; • discute de sa démarche, de ses stratégies de lecture et de ses apprentissages avec autrui; • réfléchit et évalue les buts qu'il s'est fixés au début de sa lecture; • fait le bilan de ses acquis, de ses progrès et des points à améliorer; • se fixe de nouveaux buts d'apprentissage ou personnels; • cherche à répondre aux nouvelles questions suscitées.



- **LE CONTINUUM EN LECTURE ET LES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT**

Les documents d'accompagnement

Le continuum en lecture ne peut, à lui seul, présenter un aperçu complet du processus complexe de la lecture. Afin de bien saisir la place et l'importance qu'occupent les comportements de lecture observables dans le continuum, il importe de les considérer en lien avec les éléments présentés dans les documents d'accompagnement suivants :

- Le portrait de l'évolution du lecteur;
- Les stratégies de lecture et de compréhension;
- Les caractéristiques des textes;
- Les types et les genres de textes.

Ces quatre documents d'accompagnement contiennent des informations qui sont organisées selon les mêmes stades de progression retrouvés dans le continuum en lecture. L'utilisation simultanée de ces documents d'appui sert à faire concorder tous les éléments à considérer – soit les descripteurs du lecteur en développement, les stratégies à privilégier, les caractéristiques et les types et genres – par stades afin de mettre en place les conditions optimales permettant au lecteur d'évoluer dans sa zone proximale de développement et d'apprentissage.

Un cinquième document, le cheminement langagier (M à 5), vient aussi appuyer l'utilisation du continuum en lecture en dégageant les liens importants entre la lecture et le développement de l'oral.

Les quatre documents d'accompagnement ainsi que le cheminement langagier viennent appuyer l'enseignement et l'apprentissage tout au long du processus de lecture.

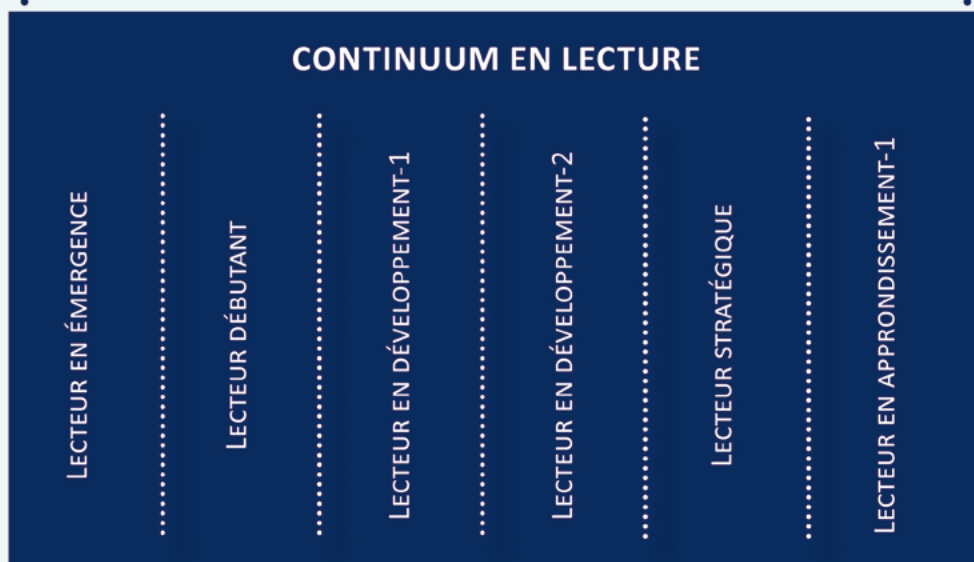


Voir les annexes

A à **F**



PORTRAIT DE L'ÉVOLUTION DU LECTEUR



LES STRATÉGIES DE LECTURE ET DE COMPRÉHENSION

LES CARACTÉRISTIQUES DE TEXTES

LES TYPES ET LES GENRES DE TEXTES

Pour traiter l'information et les idées; pour exprimer sa compréhension et la métacognition



LE PORTRAIT DE L'ÉVOLUTION DU LECTEUR

Le portrait de l'évolution du lecteur

Le document *Le portrait de l'évolution du lecteur* (Annexe B) présente les grandes étapes de l'évolution d'un lecteur en allant du stade en émergence jusqu'au stade en approfondissement-1. *Le portrait de l'évolution du lecteur* décrit les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être reliés à la lecture qui sont en développement dans chacun des stades.

LIEN AVEC LE CONTINUUM EN LECTURE

Le portrait de l'évolution du lecteur confirme la nature évolutive de la lecture. Il justifie le choix des comportements de lecture compris dans le continuum de lecture, offrant des cibles d'apprentissage et des attentes réalistes selon la capacité de l'élève à chaque stade de progression. L'élève progresse dans la lecture au rythme de ses capacités et de l'enseignement qu'il reçoit.

Le portrait de l'évolution du lecteur permet à l'enseignant de prévoir le niveau d'encadrement* nécessaire à offrir aux élèves dans leur progression d'un stade à l'autre. Il facilite ainsi la planification qui vise à amener les élèves à graduellement autogérer leur lecture et à devenir des lecteurs autonomes. (Voir l'annexe G.)

L'évolution du lecteur est stimulée par un environnement qui favorise la prise de risques, la découverte et les choix variés de lecture. Le lecteur développe ses savoirs, savoir-faire et savoir-être reliés à la lecture par le biais de nombreuses occasions d'apprendre avec autrui.

Compte tenu de la nature évolutive de la lecture, le cheminement d'un élève peut chevaucher plus d'un stade à la fois.

**consulter le lexique*



Voir l'annexe



LES STRATÉGIES DE LECTURE ET DE COMPRÉHENSION

Le document *Les stratégies de lecture et de compréhension* (Annexe C) présente des stratégies qui sont organisées selon sept grands ensembles de stratégies, soit les *stratégies globales*. Ces stratégies globales comprennent des *stratégies spécifiques* qui leurs sont propres. Chaque stratégie spécifique inclut, à son tour, des *actions stratégiques du lecteur*.

Ce document sert à démontrer la répartition et la progression des stratégies globales, des stratégies spécifiques et des actions stratégiques du lecteur à travers les stades.

LIEN AVEC LE CONTINUUM EN LECTURE

Lire, c'est avant tout penser et comprendre. La lecture est un processus complexe de construction de sens durant lequel l'élève fait appel, de façon simultanée, à de nombreuses stratégies interdépendantes de nature cognitives, métacognitives et socioaffectives avant, pendant et après la lecture. Ces stratégies lui permettent de construire le sens à partir des éléments explicites et implicites d'un texte et de se créer une signification. Le document *Les stratégies de lecture et de compréhension* vient compléter les stratégies déjà incluses dans le continuum en lecture.

Dans l'apprentissage de la lecture, le rôle de l'enseignant par rapport aux stratégies consiste à :

- identifier et à cibler des stratégies de lecture et de compréhension selon une intention spécifique d'enseignement ou d'apprentissage;
- faire un enseignement explicite des stratégies tant métacognitives et socioaffectives que cognitives;
- rendre plus efficace l'enseignement d'un large éventail de stratégies de compréhension à travers les disciplines (*ex. lecture d'un problème en mathématiques, d'un diagramme avec des termes en sciences de la nature, des résultats d'un sondage en sciences humaines, etc.*);
- viser le développement d'une compréhension approfondie ainsi que de la pensée critique.

L'enseignement explicite des stratégies se fait en fonction:

- des besoins du groupe classe;
- des besoins individuels de l'élève;
- d'une intention de lecture;
- des buts de lecture spécifiques;
- des types et des genres de textes.

N.B. Les énoncés des actions stratégiques du lecteur ont été développés de façon à être pertinents pour un nombre maximum de stades de progression. Il peut y avoir à l'intérieur d'un énoncé, plusieurs éléments de complexité croissante. Par exemple, dans l'action stratégique « dégage l'intention de l'auteur (*ex. informer, divertir, présenter, persuader, vendre, soutenir, contredire ou changer un point de vue, changer une attitude...*) », l'élève au stade de développement-1 pourra déterminer si l'auteur cherche à divertir ou à informer, mais il ne sera pas en mesure de dire que l'auteur essaye de persuader le lecteur. Cependant, le lecteur au stade en approfondissement-1 pourra le faire.



Voir l'annexe



LES STRATÉGIES DE LECTURE ET DE COMPRÉHENSION (SUITE)

Les stratégies globales sont perçues comme étant des ensembles complexes d'actions cognitives, métacognitives et socioaffectives qui sont mises en œuvre par le lecteur au cours de sa construction de sens. Le schéma ci-dessous démontre que le processus de lecture s'appuie sur l'interdépendance et la mobilisation simultanée de ces ensembles complexes.



LES CARACTÉRISTIQUES DES TEXTES

Le document intitulé *Les caractéristiques des textes* (Annexe D), précise les traits particuliers associés aux textes qui correspondent à chacun des stades du continuum en lecture. Ces traits prennent en considération la mise en page, le rôle des illustrations, le vocabulaire, la syntaxe ainsi que la structure et l'organisation du texte.

Ce document sert à titre de guide dans le choix de textes appropriés pour les lecteurs selon leur niveau de progression, mais ne doit en aucune façon servir à limiter le choix des textes pouvant enrichir l'expérience du lecteur.

LIEN AVEC LE CONTINUUM EN LECTURE

Afin de pouvoir développer ses capacités en tant que lecteur, les textes que l'élève choisit de lire doivent lui présenter un défi approprié et réaliste. Les caractéristiques des textes, considérés en lien avec les documents intitulés *Le portrait de l'évolution du lecteur* et *Les types et les genres de textes*, facilitent le choix de textes qui conviennent aux capacités de chaque lecteur. Un choix approprié de texte permet à l'enseignant d'observer les comportements de lecture reliés au continuum en lecture.

L'enseignant guide l'élève dans ses choix de textes à lire et appuie en particulier les lecteurs en difficulté. L'enseignant peut également choisir de faire la lecture à haute voix de textes qui sont au-delà des capacités de lecture des élèves afin de les exposer à des textes riches et variés, soit pour le plaisir ou pour répondre à une intention d'enseignement spécifique.



Voir l'annexe



LES TYPES ET LES GENRES DE TEXTES

Le document d'appui intitulé *Les types et les genres de textes* (Annexe E) offre un inventaire des types de textes et de genres, répartis selon les stades de progression. Il sert à souligner l'importance d'exposer l'élève à un large éventail de textes de qualité de types et genres variés afin d'enrichir son expérience comme lecteur. Les types et les genres inclus dans ce document servent à titre de suggestion.

LIEN AVEC LE CONTINUUM EN LECTURE

L'agencement des éléments présentés par stades dans ce document - *Les types et les genres de textes*, avec ceux contenus dans les documents *Le portrait de l'évolution du lecteur* (Annexe B) et *Les caractéristiques des textes* (Annexe D), sert à faciliter le choix de textes que liront les élèves tout au long de leur progression à travers les stades.

En général, l'élève choisit des textes selon une intention de lecture, ses intérêts, ses préférences, ses buts de lecture, les besoins d'une tâche spécifique ou tout simplement pour le plaisir de lire. Plus l'élève est appelé à choisir lui-même ses textes à lire, plus il développe son identité en tant que lecteur et apprenant. L'enseignant guide l'élève dans le choix de textes.

Aux deux premiers stades, l'élève ne lira pas de façon autonome tous les genres suggérés dans le document *Les types et les genres de textes*. C'est à travers de lectures à haute voix par l'enseignant et aussi de lectures partagées que l'élève sera exposé à la variété de genres de textes. Aux stades de développement suivants, suite à un enseignement explicite et à une exposition suffisante, l'élève pourra lire de façon autonome les genres de textes qui sont suggérés. L'enseignant peut choisir d'exposer ses élèves à des textes de genres recommandés dans un stade supérieur dépendamment de son intention.

Les types, les genres de textes et les stratégies connexes

Les différents types et genres de textes font chacun appel à la mobilisation d'une variété de stratégies de compréhension. Un enseignement explicite des stratégies appropriées et pertinentes aux types de textes et à leurs genres correspondants s'avère donc nécessaire.

Les genres littéraires et les stratégies de compréhension correspondantes sont souvent privilégiés dans l'enseignement de la lecture. Il importe d'accorder une égale importance aux textes courants* et aux stratégies de compréhension qui leurs sont propres. L'enseignement des stratégies de lecture doit aussi porter sur des textes qui, par exemple, servent d'outils de référence ou qui illustrent visuellement des informations et des idées et non uniquement à partir de textes continus. Il est essentiel d'exploiter tous les types et les genres de textes et d'enseigner de façon explicite les stratégies pertinentes afin de développer chez l'élève un large répertoire équilibré de stratégies de compréhension. Ceci lui permet de développer une plus grande autonomie dans sa construction de sens de textes multimodaux, et ce, à travers toutes les disciplines scolaires.

*consulter le lexique



Voir l'annexe



LE CHEMINEMENT LANGAGIER – LES LIENS ENTRE L'ORAL ET LA LECTURE

Le cheminement langagier (Annexe F) indique les comportements langagiers observables qui se veulent des exemples typiques de ce que les élèves disent ou font pour s'approprier la langue française. Il met en évidence l'apprentissage qui se produit tout au long du processus de construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être langagiers. Il illustre aussi l'importance de développer, au sein de ce processus, le langage lié à la réflexion, à la pensée critique et à la métacognition.

LIEN AVEC LE CONTINUUM EN LECTURE

Dans le développement de la lecture, l'oral occupe deux fonctions essentielles.

- L'oral fournit les éléments constitutifs de la langue que l'élève utilise pour construire le sens des textes lus, vus et entendus.
- L'oral est le moyen par lequel l'élève verbalise son processus de lecture (Avant - Pendant - Après) ainsi que sa compréhension.

L'élève qui débute sa scolarisation en immersion arrive généralement sans modèle linguistique du français. Puisque lire c'est avant tout construire le sens d'un message écrit, l'apprenant a d'abord besoin d'une base solide en français oral afin de faciliter le développement d'habiletés en lecture. C'est au cours de la maternelle et de la première année que l'élève est initié au modèle linguistique du français et qu'il s'approprie un bagage de vocabulaire de base et de structures langagières nécessaires pour appuyer la lecture soit informelle en maternelle et à la première année, soit formelle dès la 2^e année. Sans répertoire de vocabulaire et de structures langagières, la lecture risque de devenir un simple exercice de décodage au lieu d'une véritable construction de sens. L'évolution des capacités de l'élève en lecture suivra l'évolution de son acquisition de la langue orale. Les deux seront en constante interaction, tirant profit l'une de l'autre.

En plus de s'approprier la langue française pour comprendre les textes qu'il lit, l'élève a également besoin de la langue pour communiquer sa compréhension, ses interprétations et pour parler de ses apprentissages avant, pendant et après la lecture. Pour ainsi faire, il doit s'approprier du langage relié aux stratégies, à la réflexion et à la pensée critique.

Le cheminement langagier (M à 5) peut être utilisé indépendamment du continuum en lecture en tant qu'outil permettant d'observer la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être reliés au développement de l'oral. (Voir la référence complémentaire à la page 18 pour une explication plus détaillée du cheminement langagier.)



Voir l'annexe



• SITUER UN APPRENANT SUR LE CONTINUUM EN LECTURE

Afin de situer un élève sur le continuum en lecture, il faut d'abord avoir recueilli suffisamment d'informations sur ses comportements de lecture. Pour que l'élève puisse développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être reliés à la lecture, il doit être exposé à une gamme de formules pédagogiques qui :

- répondent à une variété d'intentions ou de buts de lecture;
- font appel à un large éventail de types et de genres de textes;
- font appel à des situations de lecture variées (*lecture partagée, lecture à haute voix par l'enseignant, lecture autonome, lecture silencieuse, lecture avec un partenaire, cercles littéraires, etc.*);
- ciblent les stratégies de lecture et de compréhension spécifiques ou pertinentes au contexte d'apprentissage;
- incitent l'élève à utiliser le langage relié à la pensée critique, la réflexion et la métacognition.

La planification des situations d'apprentissage reliées à la lecture doit nécessairement inclure une gamme d'outils et de techniques d'évaluation formative afin de recueillir les multiples preuves d'apprentissage nécessaires. Les observations ciblées, les discussions, les conversations, les conférences individuelles ou en petits groupes, les tâches reliées à la lecture, les représentations visuelles ainsi que les preuves d'apprentissage insérées dans un portfolio offrent des occasions pour documenter et analyser les comportements de lecture des élèves. Les informations ainsi recueillies permettent d'identifier et de noter dans le continuum, les comportements de lecture qui se manifestent de façon constante avant, pendant ou après la lecture. Ce processus d'évaluation formative sert à identifier les besoins des élèves et à informer les futures planifications de l'enseignement.

COMMENT UTILISER LE CONTINUUM?

- Cibler les apprentissages selon le but de l'élève ou de l'enseignant.
- Créer les situations variées de lecture qui permettent d'observer le progrès de l'élève.
- Recueillir des informations (*observation, outils et autres techniques*) sur les comportements de lecture observés.
- Noter dans le continuum, les comportements de lecture qui se manifestent de façon constante avant, pendant et après la lecture.

Au cours de l'année, l'enseignant note régulièrement le progrès de l'élève dans le continuum. Il est normal que ce progrès chevauche jusqu'à trois stades de progression.

LES BÉNÉFICES DE L'UTILISATION DU CONTINUUM EN LECTURE

Lorsque l'utilisation du continuum est intégrée tout au long du processus de lecture et qu'il sert d'outil pour observer le développement, pour planifier l'enseignement ainsi que pour communiquer le progrès de l'élève aux parents, il rend l'évaluation de la lecture plus efficace. L'utilisation du continuum répond donc à plusieurs buts :

DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE, SON UTILISATION PERMET	DANS LA COMMUNICATION AVEC LES PARENTS, SON UTILISATION PERMET	AU SEIN DE L'ÉCOLE, SON UTILISATION PERMET
<p>À L'ENSEIGNANT</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'observer le développement et le progrès en lecture de l'élève; • d'identifier et de tenir compte des besoins particuliers de chaque élève ou de groupes d'élèves et ainsi différencier l'apprentissage; • de faire une planification appropriée de l'enseignement et de l'évaluation à partir d'une réflexion professionnelle; • de faire un enseignement explicite des stratégies de lecture et de compréhension; • d'identifier les appuis nécessaires pour assurer la réussite de chaque lecteur; • de cibler le développement de la métacognition chez l'élève; • d'exploiter les occasions pour approfondir la pensée critique; • de développer et viser des buts de lecture individuels ou collectifs pour les élèves; • de célébrer les apprentissages. <p>À L'ÉLÈVE</p> <ul style="list-style-type: none"> • de voir son progrès de façon concrète; • de devenir conscient de son rôle en tant qu'agent actif et engagé dans son cheminement; • de développer et d'utiliser le langage du continuum pour parler de son apprentissage (stratégies, pensée critique, métacognition); • d'identifier et de se fixer des buts de lecture; • de célébrer ses apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> • de démontrer le progrès de façon concrète; • de faire connaître la nature évolutive du processus de lecture; • de faire connaître les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être liés au processus de lecture; • d'appuyer les propos de l'apprenant lors des rencontres ou des communications avec les parents (les buts qu'il s'est fixés, les stratégies utilisées, etc.); • de faire participer les parents à l'établissement de buts et à la création d'un plan d'action; • d'identifier des comportements qui ont été ou qui seront ciblés et évalués dans le bulletin provincial; • de clarifier, appuyer ou justifier un commentaire écrit dans le bulletin provincial; • de célébrer les apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> • de développer, chez le personnel enseignant et le personnel de soutien, un langage commun relié à l'apprentissage et au processus de lecture (A-P-A); • de provoquer chez les enseignants une réflexion professionnelle sur leurs pratiques courantes et futures; • de faciliter la planification d'activités d'apprentissage professionnel et l'élaboration d'un plan de littératie au niveau de l'école; • d'assurer la continuité et la cohérence de l'enseignement stratégique d'un enseignant à l'autre au sein d'une école; • de créer des profils d'élèves pour faciliter la transition d'une année scolaire à l'autre; • de créer un profil d'école dans le but d'analyser : <ul style="list-style-type: none"> - l'efficacité de la mise en œuvre du programme d'études et des pratiques d'évaluation appropriées; - le rendement en lecture au niveau de l'école et cibler la planification en fonction des données recueillies; • de guider la prise de décision concernant les choix et l'achat de textes de divers types et genres et de ressources d'apprentissage appropriés pour les classes, la bibliothèque ou la salle de littératie.

Le continuum en lecture assure une cohérence accrue dans la performance de l'élève lorsque son utilisation se fait de façon systématique au sein d'une école et d'une division scolaire pendant plusieurs années. Lorsque le personnel d'une école s'engage à mettre en œuvre le continuum en lecture pour guider l'apprentissage et l'évaluation, il importe de reconnaître qu'il faut compter de trois à cinq ans avant qu'une compréhension commune des descripteurs se concrétise. Un plan de littératie ainsi que des occasions de formation professionnelle au sein de l'école peuvent s'avérer utiles dans l'implantation du continuum.

Le terme « parents » désigne à la fois les parents et les tuteurs, et il est entendu que, dans certains cas, un seul parent assure l'éducation de l'enfant.



L'ÉLABORATION DU CONTINUUM EN LECTURE

Le *continuum en lecture en français-immersion, M à 6* a été élaboré en s'inspirant du *Developmental Reading Continuum K-4 (Phase 1)* en English Language Arts, de recherches portant sur le processus développemental de la lecture chez les élèves, ainsi que des observations quotidiennes provenant d'enseignants dans le milieu. L'équipe chargée de l'élaboration du *Continuum en lecture (français-immersion, M à 6)* était composée d'enseignants, d'orthopédagogues, de spécialistes en lecture et de conseillers pédagogiques divisionnaires qui travaillaient dans le cadre du programme d'immersion française au Manitoba.

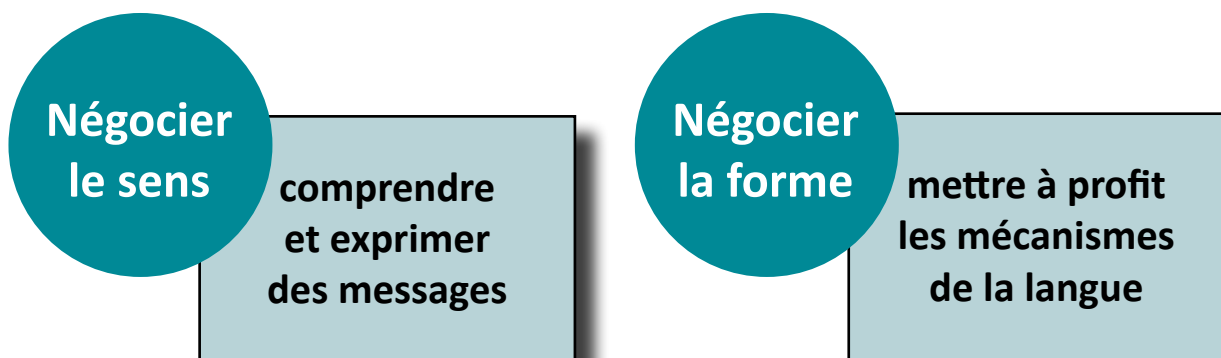
RÉFÉRENCE COMPLÉMENTAIRE : LE CHEMINEMENT LANGAGIER DE L'ÉLÈVE EN IMMERSION

QUELS SONT LES ASPECTS À CONSIDÉRER DANS LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER DE L'ÉLÈVE EN IMMERSION FRANÇAISE?

En immersion française, la langue est à la fois objet et véhicule d'apprentissage. L'oral, composé de la compréhension et de l'expression, est la porte d'entrée à tout apprentissage qui se fait dans la discipline du français, soit en lecture, en écriture et dans l'interprétation et la représentation visuelle. Une base solide en français oral est donc essentielle pour favoriser le développement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être propres à la discipline qui seront également au service des autres disciplines à l'étude à l'école.

L'APPROCHE COMMUNICATIVE EXPÉRIENTIELLE ET ANALYTIQUE

L'acquisition du français en immersion est facilitée par une approche communicative expérientielle. L'élève est actif dans l'apprentissage de la langue et cherche à donner un sens à ce qu'il observe, voit, entend et lit ainsi qu'à ce qu'il vit. Il est donc appelé à manipuler des idées, des concepts et la langue elle-même. L'élève profite des tâches d'apprentissage lorsque celles-ci lui sont signifiantes et engageantes et lorsqu'elles requièrent l'usage authentique de la langue en situations interactives. C'est au cours de ces interactions que se « négocie le sens » des messages exprimés. Cette négociation de sens est accompagnée d'une démarche analytique par laquelle l'élève est appelé à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Ainsi, il « négocie la forme », faisant un retour constant sur la communication pour en préciser le sens (PONC 1996).



Afin de négocier le sens et la forme des messages reçus et exprimés, l'élève puise aussi dans ses connaissances sociolinguistiques et socioculturelles. Plus l'élève baigne dans la langue française, plus il arrive à se familiariser avec les cultures francophones et à dégager les référents socioculturels correspondants qui viennent appuyer sa compréhension et enrichir son expression.



LES TRANSFERTS D'UNE LANGUE À L'AUTRE ET LE DROIT À L'ERREUR

L'élève en immersion arrive à l'école avec des connaissances quant à la structuration d'au moins une langue, soit la ou les langues parlées à la maison. Il possède donc au départ, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être reliés à celle-ci ou à celles-ci. Ces savoirs lui permettent de faire des liens entre ses connaissances langagières antérieures et sa nouvelle langue en acquisition. L'élève peut ainsi émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la langue française. Son bagage de connaissances langagières antérieures, qu'il peut transférer à l'apprentissage du français, recouvre des domaines tels que :

- la compréhension du monde environnant;
- la prise de conscience des fonctions du langage* et des registres de langue*;
- la sensibilisation aux éléments non verbaux et aux éléments prosodiques* de la communication;
- la notion d'organisation de certains types de discours et de la structure de certains types de textes;
- l'acquisition de certains mécanismes qui régissent le fonctionnement de sa langue d'apprentissage (PONC 1996).

Afin de dégager les règles de la structuration de la langue française, l'élève doit être mis en contact avec de bons modèles de la langue dans de multiples contextes et pour répondre à des fins diverses. Comme ces règles ne sont pas transmises, comprises et assimilées par un enseignement machinal de la langue, c'est l'enfant qui se les construit en expérimentant avec les diverses fonctions du langage dans des situations de communication authentiques variées et de plus en plus complexes. L'enseignant guide l'élève dans la négociation de la forme.

« L'enfant acquiert la syntaxe par l'analyse de la régularité des structures qu'il entend, et non par imitation, par règles explicites ou par répétition. »

(Knoerr)

Il importe de reconnaître qu'en immersion, l'erreur fait naturellement partie de l'exploration et de l'expérimentation avec la langue française. Tout élève qui apprend une nouvelle langue fait des transferts inappropriés liés aux interférences entre sa langue maternelle et sa langue d'apprentissage. Toutefois, les erreurs faites par l'élève au cours de l'apprentissage sont signe d'un processus de construction : d'une langue en construction. La prise de risques et le droit à l'erreur sont essentiels au cours de ce processus. Les erreurs sont en effet des traces d'apprentissage et de croissance. Cependant, l'enseignant doit analyser ces erreurs en fonction de leur importance afin de proposer des interventions ponctuelles, ciblées et pertinentes. Ces interventions servent à contrecarrer la fossilisation des erreurs.

**consulter le lexique*

LES CONDITIONS QUI FAVORISENT L'ACQUISITION DE LA LANGUE

L'école et les enseignants jouent un rôle fondamental dans l'acquisition de la langue française chez les élèves. Ce rôle consiste à mettre en place les conditions favorables qui comprennent, entre autres :

- un climat scolaire qui privilégie la langue française en tant que langue de communication et d'apprentissage;
- l'utilisation de la langue française par l'enseignant en tout temps;
- des modèles exemplaires en langue française;
- des enseignants conscients et fiers de leur rôle en tant qu'enseignant de la langue, peu importe la discipline d'enseignement;
- une allocation de temps suffisante accordée au développement de l'oral;
- un climat de classe qui tient compte de l'aspect socioaffectif de l'apprentissage d'une langue seconde;
- un climat de classe qui reconnaît et qui valorise la prise de risques et le droit à l'erreur sans pour autant négliger la forme;
- un climat d'école et de classe qui célèbre la croissance en français.



QU'EST-CE QUE LE CHEMINEMENT LANGAGIER?

Le cheminement langagier est un outil qui permet d'observer les comportements langagiers reliés à la compréhension et l'expression orales. Ces comportements langagiers observables représentent des exemples typiques de ce que les élèves disent et de ce qu'ils font pour s'appropriier le fonctionnement de la langue française en immersion. Le cheminement met en évidence l'apprentissage qui se produit tout au long du processus de construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être langagiers et socioculturels. Les comportements langagiers se situent dans un parcours échelonné dans le temps, de la maternelle jusqu'à la 5^e année. Le cheminement langagier rend visible la **croissance** d'un élève dans l'acquisition du français en immersion et aide aussi à déterminer le **progrès** désiré. L'élève chemine à son propre rythme, encadré d'un enseignement explicite.

La croissance est toujours mesurée à **partir d'un point de départ**. Lorsqu'on mesure la croissance en apprentissage, on insiste sur l'amélioration survenue plutôt que sur le chemin qui reste à parcourir.

Le **progrès** se détermine par rapport à un **point d'arrivée désiré**.

(Manitoba 2007)

QUELLES SONT LES COMPOSANTES DU CHEMINEMENT LANGAGIER?

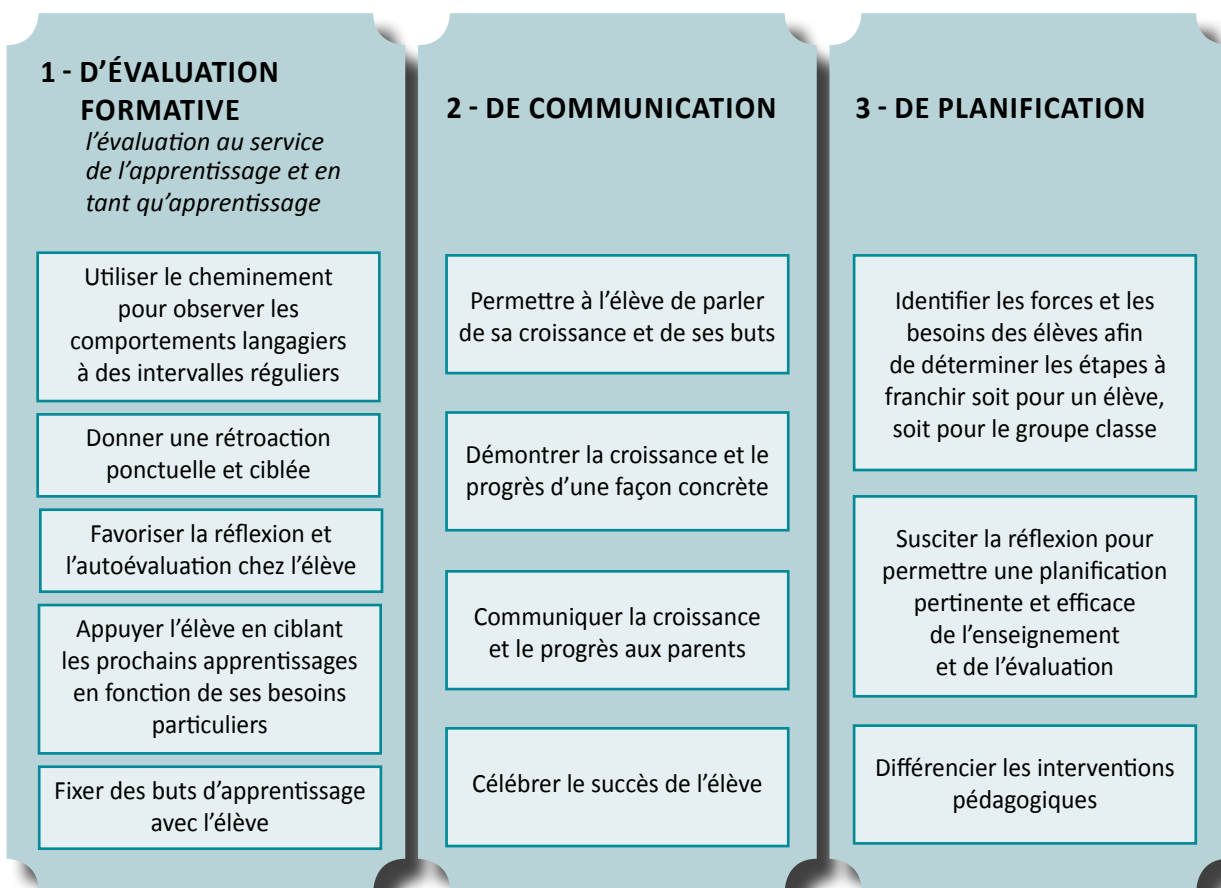
Le cheminement langagier comprend des exemples de comportements observables répartis dans les deux domaines suivants : la compréhension orale et l'expression orale. L'expression orale se subdivise en quatre sous-catégories.

COMPRÉHENSION ORALE	COMPRÉHENSION ORALE Saisir le message reçu et manifester sa compréhension selon la situation de communication.
EXPRESSION ORALE	Participation et engagement Initier et soutenir, au cours de situations variées, une participation ou une communication en français qui est motivée par un besoin et une intention de communication.
	Vocabulaire Utiliser un répertoire de mots relatifs à des situations concrètes et authentiques et faire un cheminement vers une communication sans recours à l'anglais.
	Structure de phrase et de texte oral Formuler une communication cohérente à partir d'un répertoire de connaissances langagières enseignées pour s'exprimer dans une variété de situations et faire un cheminement vers l'autocorrection.
	Communication spontanée Chercher à exprimer ses idées de façon spontanée. Persister à transmettre un message authentique malgré les lacunes imposées par une acquisition incomplète de la langue.

À QUOI SERT LE CHEMINEMENT LANGAGIER?

Le cheminement langagier est un outil d'observation qui permet à l'enseignant d'examiner les comportements langagiers de l'élève de façon régulière afin de reconnaître et noter sa croissance dans l'acquisition du français. Le cheminement langagier met en évidence l'apprentissage qui se produit et démontre le lien entre les comportements langagiers et les habiletés reliées à la réflexion, à la pensée critique et à la métacognition. Il est normal que le développement de l'élève chevauche plus d'un stade de développement à la fois.

Le cheminement langagier peut servir en tant qu'outil :



ANNEXES SUR LE CD

- A - Le continuum en lecture (Français – immersion, M à 6)
- B - Le portrait de l'évolution du lecteur
- C - Les stratégies de lecture et de compréhension
 - C1a - Schéma des stratégies de lecture et de compréhension
 - C1b - Les stratégies de lecture et de compréhension
 - C2 - Tableau de progression des stratégies de lecture et de compréhension (Progression à travers les stades)
 - C3 - Les preuves d'apprentissage : un outil de dialogue et d'observation
- D - Les caractéristiques des textes
- E - Les types et les genres de textes
- F - Le cheminement langagier de l'élève en immersion française (M à 5)
- G - La proportion de responsabilité dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture
- H - Le continuum en lecture (CL) et les documents d'accompagnement (DA) par stades



Voir les annexes



LEXIQUE

Champ lexical	<p>Un champ lexical est un ensemble de mots qui désignent tous les aspects d'un même thème ou idée.</p> <p>Les mots dans un champ lexical peuvent englober des synonymes, des mots d'une même famille ou d'autres mots reliés au thème.</p> <p>Exemple : Le champ lexical de la notion de l'amitié</p> <ul style="list-style-type: none">• Synonymes : camaraderie, fraternité, copinerie• Même famille : ami, amical, amicalement• Autres mots reliés au thème : affection, cœur, lien, tendresse, fidèle, etc.
Cohérence	<p>La cohérence correspond au rapport étroit créé entre les idées ou les faits qui s'accordent entre eux dans le temps, dans les événements ou dans l'unité du sujet. La progression logique des idées liées les unes aux autres est assurée par des moyens linguistiques tels que la syntaxe, les organisateurs textuels, la concordance des temps et des modes verbaux et l'utilisation des substituts.</p>
Compréhension critique	<p>La compréhension critique est la capacité d'évaluer l'information et les idées à partir de ses schémas de connaissances antérieures et de critères préétablis ou intériorisés. Le lecteur formule une opinion ou porte un jugement par rapport au message et le justifie.</p>
Compréhension inférentielle	<p>La compréhension inférentielle est la capacité d'élaborer des inférences et des déductions afin de déceler des informations et des idées qui ne sont pas explicites dans le texte. L'élève comble les informations manquantes en s'appuyant sur ses schémas de connaissances antérieures ou les indices tirés du texte.</p> <p>Les inférences peuvent être logiques ou pragmatiques.</p>
Compréhension littérale	<p>La compréhension littérale est la capacité de relever ou d'identifier l'information et les idées présentées de façon explicite dans un texte ou un discours. L'élève cite ou relève le mot, l'idée, la phrase ou le passage directement du texte.</p>
Encadrement	<p>L'encadrement désigne tout appui qui est offert à l'élève. L'échafaudage, la modélisation, la pratique guidée ou partagée, la pratique autonome, la rétroaction ou les interventions intensives sont tous des exemples d'encadrement.</p>



LEXIQUE (SUITE)

Étymologie	L'étymologie est la science de l'origine et du sens des mots. Elle permet de découvrir le sens des mots. Ex. biologie – d'origine grecque : <i>bio-</i> , « vie », et <i>logo-ie</i> , « étudier ».
Fonctions du langage	Le langage peut avoir les fonctions suivantes : <ul style="list-style-type: none">• Instrumentale (axée sur la satisfaction de besoins divers, l'obtention de biens et de services);• Régulatoire (utilisée pour influencer le comportement d'autrui);• Interactive (utilisée pour entrer en contact avec l'environnement);• Personnelle (permet à l'auteur d'exprimer son caractère unique, sa conscience de soi, ses émotions, ses sentiments, ses opinions, ses goûts);• Imaginative (sert à créer un environnement de son cru, entièrement fictif, à explorer le langage, à se construire un imaginaire);• Heuristique (recouvre l'ensemble des types d'interrogations qu'on apprend à se poser dans sa recherche du savoir);• Informative (permet de transmettre ou de se donner de l'information diverse). (PONC 1996 : xiii)
Grammaire de la phrase	La grammaire de la phrase comprend les règles qui sont utilisées pour construire des phrases. Ces règles se rapportent à la sémantique (<i>le sens</i>), la syntaxe (<i>la structure</i>) et à l'orthographe grammaticale (<i>les accords en genre, en nombre et en personne</i>).
Grammaire du texte	La grammaire du texte se rapporte à l'organisation et la cohérence d'un texte. Elle englobe principalement l'organisation, la progression et l'enchaînement des idées dans le but d'assurer une continuité logique dans un texte ayant une séquence textuelle particulière ou non. L'utilisation d'organiseurs textuels et de connaissances linguistiques (<i>marqueurs de relation, concordance des temps et modes verbaux, substituts et synonymes</i>) contribuent à la création d'un message organisé et cohérent.

LEXIQUE (SUITE)

Inférences

Les inférences sont les suppositions ou les déductions que le lecteur formule pour venir combler l'information et les idées qui ne sont pas données de façon explicite dans le texte.

Il y a deux types d'inférences :

Les inférences logiques

Les inférences logiques sont formulées par déduction et raisonnement logique à partir des idées ou de l'information contenues dans le texte ou à partir de ses connaissances antérieures. L'inférence logique est irréfutable.

Information contenu dans le texte :

*ex. Luc veut acheter un animal de compagnie.
À l'animalerie, on lui propose un chat, un chien
ou une perruche. Il aime tous les trois, mais il est
allergique aux poils des animaux.*

Inférence logique : Luc choisira la perruche.

Connaissances antérieures :

ex. Julie pédale jusqu'à l'école.

Inférence logique : Julie va à l'école à bicyclette.

Les inférences pragmatiques

Les inférences pragmatiques sont formulées à partir des schémas de connaissances antérieures de l'élève. Le lecteur comble le manque d'information par ce qui lui semble sous-entendu ou plausible dans le texte. Les inférences pragmatiques sont des hypothèses qui devront être justifiées.

Ex. : Gisèle ajouta dans un bol, la farine, le sel et le sucre.

Inférence pragmatique : Gisèle fait du pain (un gâteau ou encore, des crêpes).



LEXIQUE (SUITE)

Langage figuré/langage figuratif	Le langage figuré comprend l'utilisation de figures de style pour enrichir et embellir les textes et ainsi les rendre imagés, pour étonner le lecteur, pour rendre plus concret un concept et pour créer de nouvelles expressions (ex. la répétition, la comparaison, la personnification, la périphrase, l'onomatopée, etc.).
Marques graphiques	<p>Les marques graphiques : ex. titre, intertitres, paragraphes, marques typographiques, illustrations, schémas, notes de bas de page, etc.</p> <p>Les marques graphiques contribuent à la cohérence visuelle et permettent de cerner rapidement les éléments qui aident à déterminer la structure du texte, son genre, son but, etc. (par exemple, lors du survol).</p>
Marqueurs de relation	<p>Les marqueurs de relation sont des mots ou des groupes de mots (adverbes, prépositions, conjonctions...) qui expriment un lien ou un rapport à l'intérieur d'une phrase ou entre deux phrases.</p> <p>Lorsque les marqueurs de relation marquent des transitions entre des parties d'un texte, ils occupent la fonction d'organiseurs textuels (voir à la page 28).</p>

LEXIQUE (SUITE)

Organisation textuelle (organiseurs textuels)

L'organisation textuelle sert à :

- établir la relation entre les idées ou les parties d'un texte;
- assurer et maintenir la cohérence;
- identifier la structure logique du texte;
- caractériser la séquence textuelle;
- faciliter la compréhension.

L'organisation textuelle comprend trois éléments :

- **Les marques graphiques** : ex. titre, intertitres, paragraphes, marques typographiques, illustrations, schémas, notes de bas de page...

Les marques graphiques :

- contribuent à la cohérence visuelle;
- permettent de cerner rapidement les éléments qui aident à déterminer la structure du texte, son genre, son but, etc. (*par exemple lors du survol*).

- **Les organisateurs textuels** :

- sont des mots ou des groupes de mots qui organisent et font la transition entre les différentes parties ou les différents aspects d'un texte;
- introduisent une nouvelle partie, aspect ou idée, résumant, concluent...;
- indiquent l'ordre et la progression des idées;
- sont placés souvent au début ou à la fin d'un paragraphe;
- facilitent la lecture d'un texte.

- **Les marqueurs de relation** :

- sont des mots ou des groupes de mots (adverbes, prépositions, conjonctions...) qui expriment un lien ou un rapport à l'intérieur d'une phrase ou entre deux phrases.

Sources : (Québec 1995; Allô prof; Centre collégial de développement de matériel didactique).



LEXIQUE (SUITE)

Mots fréquents	Les mots fréquents représentent un ensemble de mots qui composent environ 50 pour 100 des mots retrouvés dans les textes de langue française.
Opinion et point de vue	<p>Une opinion s'appuie sur un avis personnel fondé souvent sur une idée préconçue, une croyance, un préjugé.</p> <p>Un point de vue repose davantage sur une connaissance raisonnée fondée sur la pensée ou un examen plus approfondi de la question.</p>
Pensée critique	<p>La pensée critique est la capacité de pousser sa réflexion afin d'avoir une compréhension approfondie d'une situation ou d'un problème. Ceci permet de tirer des conclusions, de prendre une position, d'adopter un point de vue ou d'élaborer des solutions.</p> <p>Pour exercer la pensée critique, il faut évaluer l'information et les idées en questionnant l'exactitude, la crédibilité, la plausibilité et l'impartialité de celles-ci, à distinguer les faits des opinions et en appliquant des jugements raisonnés. La pensée logique, créative, responsable et métacognitive viennent nourrir la pensée critique.</p>
Pensée responsable	« La pensée responsable renvoie à deux composantes de la personne, l'une affective (empathie) et l'autre cognitive (évaluation). Son développement s'observe dans l'expression d'un énoncé tourné d'abord vers le moi, puis dans un souci de compréhension de l'autre et finalement dans l'évaluation des normes et valeurs sociales ou morales dans une visée d'amélioration du bien commun. » (Forges, Daniel et Borges 2011 : 7)
Prosodie, prosodique	La prosodie comprend le ton, la modulation, la tonalité, l'intonation, l'inflexion et l'accent utilisés lors de communications à l'oral pour exprimer des émotions, pour créer un effet ou pour exercer un impact. Ce qui est prosodique est relatif à la prosodie. (PONC 2012 : 84)

LEXIQUE (SUITE)

Registres de langue	<p>Les registres de langue regroupent les façons de s'exprimer selon la situation de communication. Ils donnent lieu à des variations au niveau de la prononciation, du vocabulaire et de la syntaxe. Il existe plusieurs registres de langue, dont le registre familier, le registre courant et le registre soutenu.</p> <p>Exemples :</p> <p><i>Familier : Lionel m'a dit que dans ce restau, il y a de la bonne bouffe.</i></p> <p><i>Courant : Lionel m'a indiqué que la nourriture est excellente dans ce restaurant.</i></p> <p><i>Soutenu : Lionel m'a confié que ce restaurant servait de la nourriture exquise.</i></p>
Schémas de connaissances antérieures	<p>Les schémas de connaissances antérieures comprennent tous les apprentissages et toutes les expériences antérieures de l'élève. Ils sont « des lots d'information utilisés par une personne pour comprendre un texte. Ils regroupent des concepts complexes relatifs à la culture, aux croyances, aux attentes, aux valeurs et aux expériences passées » (Zwiers 2008).</p> <p>Les schémas de connaissances antérieures sont nécessairement mobilisés par l'élève pour faire des prédictions ou des inférences, créer des liens, poser et se poser des questions et se créer des images mentales.</p>
Séquences textuelles	<p>La séquence textuelle se rapporte à la structure d'un texte. L'organisation des idées ou de l'information à l'intérieur d'une séquence textuelle se fait en fonction d'une intention, soit raconter, décrire, expliquer, convaincre...</p> <p>Séquences textuelles :</p> <ul style="list-style-type: none">• séquence narrative (le schéma narratif);• séquence descriptive (prédominante dans les textes descriptifs, informatifs et les comptes-rendus);• séquence explicative (prépondérante dans les textes explicatifs ou autres textes qui tentent d'éclaircir des phénomènes, des actions, des gestes, des causes à effet, des problèmes et solutions);• séquence argumentative (son but est de convaincre et de faire valoir son point de vue);• séquence d'énumération (procédures, démarches, listes, consignes, règlements);• séquence dialogale (entrevues, reportages, textos, pièces de théâtre, bandes dessinées).



LEXIQUE (SUITE)

Stratégie	<p>Une stratégie d'apprentissage est un ensemble d'actions métacognitives ou cognitives orientées dans un but de réaliser une tâche. Elle entraîne la mobilisation des actions qui sont mises en œuvre et coordonnées de façon consciente ou non afin d'obtenir un résultat.</p>
Survol	<p>Le survol consiste à anticiper le contenu et la structure d'un texte à partir du repérage visuel d'éléments tels que :</p> <ul style="list-style-type: none">• le titre,• la couverture,• les illustrations,• la 4^e de couverture,• la table des matières,• la préface,• les intertitres,• les chapitres,• les légendes,• les tableaux, graphiques et schémas,• les caractères (italique, gras, etc.),• les sections,• l'introduction,• la conclusion,• la liste d'hyperliens,• les mots soulignés qui mènent à des hyperliens,• etc. <p>En faisant le survol, l'élève fait des prédictions sur le contenu et accède à ses connaissances antérieures.</p>

LEXIQUE (SUITE)

Types et genres de textes

Il y a deux catégories de types de textes. Les textes littéraires et les textes courants. Les textes littéraires sont une expression de l'imaginaire et de la créativité. Ils ont pour but :

- de raconter des histoires (ex. albums, romans, journaux intimes) (*séquence narrative*);
- d'utiliser le langage poétique ou de mettre en évidence le choix de mots, d'images et de sonorités (ex. poèmes, chansons, acrostiches) (*texte poétique*).

Les textes courants sont fonctionnels de nature. Ils ont pour but :

- de décrire des êtres ou des choses (ex. listes, descriptions, rapports) (*texte descriptif, séquence descriptive*);
- d'expliquer des phénomènes (ex. reportages, articles d'encyclopédie) (*séquence explicative*);
- d'indiquer comment faire quelque chose ou comment agir (ex. consignes, recettes, règles de jeux) (*texte injonctif ou prescriptif*);
- d'influencer l'opinion, de convaincre ou de persuader les lecteurs (ex. critiques de livre, textes d'opinion, éditoriaux) (*texte argumentatif, séquence argumentative*);
- de transmettre des interactions verbales (ex. conversations, saynètes, le clavardage) (*texte dialogal, séquence dialogale*);
- d'illustrer des informations et des idées (ex. diagrammes, tableaux, schémas) (*texte descriptif*);
- de servir d'outil de référence (ex. dictionnaires visuels, lexiques, fiches bibliographiques) (*texte descriptif*).

Adapté de Chartrand et Simard (2011) et de l'Université du Québec à Trois-Rivières (s. d.)



SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLÔ PROF. *Les marqueurs organisationnels*. <<http://bv.alloprof.qc.ca/francais/la-grammaire-du-texte/les-marqueurs-organisationnels.aspx>> (Consulté le 23 janvier 2014).
- CAMPBELL-HILL, Bonnie (2001). *Developmental Continuums: A Framework for Literacy Instruction and Assessment K-8*, Norwood, Massachusetts, Christopher-Gordon Publishers.
- CANADA. CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2008). *Projet pancanadien de français langue première : guide pédagogique, stratégies en lecture et en écriture, maternelle à la 12^e année*, Montréal, Chenelière.
- CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE (CCDMD). « *Organisateurs textuels* », *Rubrique grammaticale*, <http://www.ccdmd.qc.ca/media/rubri_o_55_Organisateurs.pdf> (Consulté le 23 janvier 2014).
- CHARTRAND, Suzanne-G. et SIMARD, Claude (2011). *Grammaire de base : 2^e et 3^e cycle du primaire*, Nouv. éd., Saint-Laurent, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique Inc. (ERPI).
- CLARK, Sarah Kartchner (2007). *Stratégies gagnantes en lecture, 8 à 12 ans*, adaptation de Carole Duguay, Montréal, Chenelière.
- COLOMBIE BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2010). *Français langue première, M à 12 : Programme d'études*, Le Ministère.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CONSEIL SCOLAIRE #61 (2014). « *Les critères de nivelage* », *Branché en Immersion Plugged in*. Victoria, Colombie Britannique. Accessible en ligne : http://frimm.sd61.bc.ca/Literacy_CriteriaSheets.aspx?LANG=FR.
- DONOHUE, Lisa (2012). *La lecture autonome*, adaptation de Léo-James Lévesque, Montréal, Chenelière.
- FARLARDEAU, Érick (2003). « *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire* », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.29, n° 3, p. 673-694. Accessible en ligne : <http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n3/011409ar.pdf>.
- FORGES, Robert, Marie-France DANIEL et Cécilia BORGES (2011). « *Le développement d'une pensée critique chez de futur-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé* », *PHEnex Journal/Revue phénEPS*. <<http://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1447/1224>> (Consulté le 23 janvier 2014).
- GALILEO EDUCATIONAL NETWORK (2008). *Guide To Assessing Critical Thinking*. <http://www.galileo.org/tips/rubrics/ct_rubric.pdf> (Consulté le 23 janvier 2014).
- GEAR, Adrienne (2007). *Lecteurs engagés, cerveaux branchés : comment former des lecteurs efficaces*, adaptation de Fabienne Goulet et Janis Myers, Mont-Royal, Québec, Groupe Modulo.
- GIASSON, Jocelyne (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2^e éd., Boucherville, Québec, Gaëtan Morin.
- GIROUX, Patrick, et al. *L'exercice de la pensée critique*. <<http://rire.ctreq.qc.ca/lexercice-de-la-pensee-critique/>> (Consulté le 23 janvier 2014).
- GRENIER, Stéfanny (2008). *Dazibao : référentiel grammatical, français, secondaire, 2^e cycle*, Mont-Royal, Québec, Modulo.

- HABILOMÉDIAS. *Savoir évaluer le contenu d'Internet*. <<http://habilomedias.ca/document-accompagnement/savoir-evaluer-contenu-dinternet>> (Consulté le 23 janvier 2014).
- HILL, Bonnie Campbell (2001). *Developmental Continuums: A Framework for Literacy Instruction and Assessment K-8*, Norwood, Massachusetts, Christopher-Gordon.
- KARSENTI, Thierry, et Simon COLLIN (2007). *Référentiel de compétences orales pour les élèves apprenant le français*, Ottawa, Ontario, Association canadienne des professeurs d'immersion.
- KNOERR, Hélène [s. d.]. *Ontogénèse du langage: acquisition et développement du langage chez l'enfant*, Ottawa, Ontario, Université d'Ottawa. [Présentation PowerPoint présentée lors du cours LIN1720 Introduction à la linguistique pour l'Institut des langues officielles et du bilinguisme]. <<http://aix1.uottawa.ca/~hknoerr/LIN1720cours10.ppt>> (Consulté le 23 janvier 2014).
- LEGENDRE, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin.
- MACFARLANE, Norma, et Frank SERAFINI (2008). *Réflexions sur la littératie*, traduit par Johanne Tremblay, Saint-Laurent, Québec, ERPI.
- MAGISTER. *Les types de textes*. <<http://www.site-magister.com/tytxt1.htm>> (Consulté le 23 janvier 2014).
- MANTOBA. ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA (1996). *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde-immersion*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANTOBA. ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA (1997a). *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANTOBA. ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA (1997b). *Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 3 Standards*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA EDUCATION, CITIZENSHIP AND YOUTH (2006a). *Developmental Reading Continuum (Phase 1)*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA EDUCATION, CITIZENSHIP AND YOUTH (2006b). *Frequently Asked Questions about the Developmental Reading Continuum (Phase 1)*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2004). *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2007). *Littératie avec les TIC dans tous les programmes d'études*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MILLER, Debbie (2002). *Reading with Meaning: Teaching Comprehension in the Primary Grades*, Markham, Ontario, Pembroke Publishers.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année*, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.curriculum.org/secretariat/files/Jan30fGuide2003.pdf>.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2006a). *Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année, Français*, Le Ministère.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2006b). « *Des textes de tous genres* », *Atelier.on.ca*. <http://www.eworkshop.on.ca/edu/pdf/Mod20_D-1_textes_genres.pdf> (Consulté le 23 janvier 2014).



- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2006c). *Jardin d'enfants*, version révisé. <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindcurrnb.pdf>> (Consulté le 23 janvier 2014).
- PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (PONC) (2012). *Cadre commun de français – immersion (M-12) du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens*, PONC.
- PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (2006). *Repenser l'évaluation en classe en fonction de buts visés*, 2^e éd. <http://www.wncp.ca/media/39815/evaluation_classe.pdf> (Consulté le 23 janvier 2014).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1995). « *Les composantes d'une grammaire du texte* », Programme d'études : le français, enseignement secondaire, Le Ministère.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Le Ministère.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION [s. d.]. *Français, langue seconde : programme de base*, Le Ministère.
- RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. <http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf> (Consulté le 23 janvier 2014).
- ROBILLARD, Marcel (1995). « *Les stratégies de lecture et la résolution de problèmes mathématiques* », *Québec français*, n° 96, p.38-41. Accessible en ligne : <<http://www.erudit.org/feuilletege/index.html?fq1076656.qf1229579@108>>.
- SALLES, Mathilde (2006). *Cohésion-cohérence : accords et désaccords*. <<http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1426>> (Consulté le 23 janvier 2014).
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2008). *Programme d'études de la Saskatchewan, Français, Programme d'immersion, 3^e année*, version provisoire, Le Ministère. Accessible en ligne : <https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/curricula/Francais/Francais/Francais_Immersion_3_2008_IMM.pdf>.
- SZYMUSIAK, Karen, Franki SIBBERSON et Lisa KOCH (2008). *Beyond Leveled Books: Supporting Early and Transitional Readers in Grades K-5*, 3rd Ed., Portland, Maine, Stenhouse.
- TASMANIA. DEPARTMENT OF EDUCATION. *The Tasmanian Curriculum, English-literacy, K-10 syllabus and support materials*. <<http://resources.education.tas.gov.au/item/edres/e0c82c3e-a59b-b515-3a46-70b1aa032234/1/syl-elall.pdf>> (Consulté le 23 janvier 2014).
- UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL. « *Pour guider son lecteur d'une main sûre : les marqueurs de relation et les organisateurs textuels* », Autoformation. <<http://www.cce.umontreal.ca/auto/marqueurs.htm>> (Consulté le 23 janvier 2014).
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES. « *La typologie du MEQ* », EduTIC Mauricie. <http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=1802> (Consulté le 7 novembre 2011).
- ZWIERS, Jeff (2008). *Lire pour apprendre : construire des automatismes de compréhension en lecture*, Montréal, Chenelière.

