



Des outils pour favoriser les apprentissages

Ouvrage de référence
pour les écoles de la
maternelle à la 8^e année

DES OUTILS POUR FAVORISER LES APPRENTISSAGES

*Ouvrage de référence pour les écoles
de la maternelle à la 8^e année*

2005

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

Données de catalogage avant publication (Canada)

371.3 Des outils pour favoriser les apprentissages : ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8^e année.

ISBN : 0-7711-3474-6

1. Stratégies d'apprentissages – Manitoba. 2. Enseignement, Systèmes d' – Manitoba.
3. Apprentissage – Évaluation. I. Manitoba. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Dépot légal – 3^e trimestre 2005
Bibliothèque nationale du Canada

Tous droits réservés ©2005, la Couronne du chef du Manitoba représentée par le ministre de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, Division du Bureau de l'éducation française, 1181, avenue Portage, salle 509, Winnipeg (Manitoba) R3G 0T3 Canada, téléphone : (204) 945-6916 ou 1 800 282-8069, poste 6916; télécopieur : (204) 945-1625; courriel : bef@merlin.mb.ca

Tous les efforts ont été faits pour citer les sources et respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Si, dans certains cas, des omissions ou des erreurs se sont produites, prière d'en informer Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba pour qu'elles soient rectifiées.

Dans le présent document, les termes de genre masculin sont utilisés pour désigner les personnes englobant à la fois les femmes et les hommes; ces termes sont utilisés sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Remerciements

Le Bureau de l'éducation française tient à remercier sincèrement les personnes suivantes qui ont participé à l'élaboration du présent document *Des outils pour favoriser les apprentissages : ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8^e année*. Leur travail enthousiaste et assidu est fort apprécié.

Florence La Pointe
Conseillère en français langue
seconde – immersion (M à 8) Bureau de l'éducation française

Paule Buors
Conseillère en français langue
première (M à 8) Bureau de l'éducation française

François Lentz
Conseiller en français langue première
et langue seconde – immersion (S1 à S4) Bureau de l'éducation française

Shelley Warkentin
Conseillère en anglais (ELA) – immersion
et français langue première Bureau de l'éducation française

Mariannick Petit
Traductrice Motsart

Gérald Fouasse
Réviseur Services GF Services

Suzanne Châtelain
Opératrice en éditique Bureau de l'éducation française

Jeannette Lopez
Opératrice en éditique Bureau de l'éducation française

Des remerciements également au School Programs Division et tous ceux et celles qui ont contribué au document anglais, *Strategies That Make a Difference*, une annexe de *Foundations for Implementation* distribué par Éducation, Citoyenneté et Jeunesse en 2001.

Table des matières

Avant-propos.....	1
Aperçu.....	3
Section I : Stratégies et processus interactifs	
Introduction.....	7
Écoute active.....	8
Remue-méninges	13
L'apprentissage coopératif	17
Discussion.....	24
Interrogation	31
Visualisation et verbalisation	36
Section II : Stratégies et processus d'enseignement	
Introduction.....	41
Art dramatique	42
Cadres	47
Processus de recherche	71
Les journaux	80
Développement du langage	86
Carnets	96
Prise de note	100
Lire d'un autre point de vue	104
Stratégies de lecture	106
Stratégies de représentation	184
L'art du conte	191
Vocabulaire	194
Stratégies d'écriture	201
Écriture manuelle	225
Section III : Outils et stratégies d'évaluation	
Introduction.....	229
Enregistrements anecdotiques	230
Listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation	232
Entretiens	239
Observation.....	247
Évaluations de la performance	249
Portfolios.....	252
Évaluation de la lecture	259
Autoévaluation	271
Index	285
Annexes	

Avant-propos

Le présent document est une adaptation en langue française du document *Strategies That Make a Difference : Kindergarten to Grade 8 English Language Arts*, qui est une annexe de *Foundations for Implementation* distribué par le ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse en 2001.

Ce guide, destiné aux enseignantes et enseignants oeuvrant dans les programmes français et d'immersion française, présente un ensemble de stratégies d'enseignement pouvant être utilisées dans toutes les disciplines scolaires.

Le document est organisé en trois grandes sections : *Stratégies et processus interactifs*; *Stratégies et processus d'enseignement*; et *Outils et stratégies d'évaluation*.

Les *Stratégies et processus interactifs* font partie intégrante de toute forme d'apprentissage. Quelques exemples, entre autres, sont l'écoute active, les remue-méninges, l'apprentissage coopératif et la discussion. Ces stratégies et processus interactifs permettent aux élèves présentant un éventail de besoins, de points forts et d'aptitudes de cheminer dans leurs apprentissages. Ils permettent plus précisément aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures, d'acquérir de nouvelles connaissances, d'appliquer leurs connaissances et de développer leurs habiletés métacognitives dans un contexte social. En effet, les stratégies et processus interactifs sont à la base de bon nombre de stratégies d'enseignement que les enseignants utilisent en salle de classe. Ils sont essentiels pour la communication et l'apprentissage permanent.

Les *Stratégies et processus d'enseignement* permettent aux jeunes de s'exercer avec certaines stratégies d'apprentissage. Les élèves apprennent à organiser l'information, à établir des liens et à élargir leurs connaissances. Pour que les élèves puissent se servir de ces stratégies de façon efficace, il faut que l'enseignement soit explicite, leur serve de modèle et les guide dans leur apprentissage pour que l'élève devienne de plus en plus autonome. De plus, les contextes interactifs ou sociaux présentés dans la première section, permettent aux élèves d'apprendre, de s'approprier et d'utiliser ces processus et stratégies d'apprentissage. Par exemple, les élèves pourraient travailler ensemble le processus de recherche dans un contexte d'apprentissage coopératif. Ces contextes sociaux pourraient ainsi devenir un appui important vers l'utilisation autonome de stratégies d'apprentissage.

La section *Outils et stratégies d'évaluation* offre des outils pour recueillir, interpréter et communiquer des données sur les progrès des élèves de façon efficace. Cette section offre aussi des stratégies pour que les élèves participent

à leur propre évaluation afin de se fixer des objectifs d'apprentissage. L'évaluation formative porte sur le processus d'apprentissage. Les données de cette évaluation continue recueillies au cours de l'enseignement, déterminent ce que connaissent et savent faire les élèves et fournissent une rétroaction qui améliore l'apprentissage et oriente l'enseignement. La rétroaction est généralement rattachée directement aux objectifs d'apprentissage des élèves et fondée sur les critères générés par les élèves. L'évaluation sommative, elle, porte sur des apprentissages réalisés et s'appuie sur les tâches de performance/produits et les données de l'évaluation formative. C'est une célébration, un résumé, une évaluation ou un jugement, à la fin d'un thème, d'un module, d'un semestre, d'un trimestre ou d'une année scolaire.

Aperçu

Les stratégies sont des plans, des actes et des raisonnements systématiques et conscients que les apprenants choisissent et adaptent pour chacune des tâches qu'ils doivent accomplir. Il s'agit souvent de savoir quoi faire, comment et quand le faire, et pourquoi c'est utile. Pour apprendre la langue, les apprenants doivent penser de façon stratégique mais ils doivent également disposer de tout un répertoire de stratégies pour trouver un sens à ce qu'ils apprennent, pour traiter l'information, pour exprimer des idées et communiquer des renseignements de façon efficace, pour réfléchir à leur performance et l'évaluer.

Il faut enseigner aux élèves le traitement efficace de l'information. Il faut leur apprendre à s'observer et à être attentifs lorsqu'ils regardent un film ou écoutent quelqu'un qui parle. En lecture et en prise de notes, il doit apprendre diverses stratégies dans divers contextes. Par exemple, ils peuvent apprendre à se servir d'un journal ou d'un carnet d'apprentissage pour arriver à comprendre certains concepts à l'aide de l'écriture. Ils peuvent également apprendre à organiser l'information à l'aide d'outils qui illustrent visuellement leur raisonnement (tels que des organigrammes) et à réviser leur travail ainsi que celui des autres.

Enseignement de stratégies

L'enseignement est particulièrement profitable lorsque l'enseignant :

- enseigne une stratégie dans le contexte de travaux quotidiens de lecture et d'écriture;
- n'enseigne que quelques stratégies mais les enseigne bien;
- veille à ce que les élèves possèdent les connaissances préalables nécessaires pour apprendre une stratégie donnée;
- veille à ce que les élèves s'entraînent à utiliser une stratégie donnée dans divers contextes;
- adopte un rythme approprié pour enseigner une nouvelle stratégie;
- veille à ce que les élèves aient suffisamment de temps pour s'entraîner;
- montre comment utiliser et adapter la stratégie en question.

Enseignement d'une nouvelle stratégie

Étape 1 — Présentez la stratégie, expliquez pourquoi on l'utilise et quand elle est particulièrement utile.

Étape 2 — Faites-en la démonstration en pensant tout haut pour que les élèves puissent observer le processus. Cela veut dire qu'il vous faut exprimer le but explicite de la stratégie ainsi que les processus mentaux et l'autocorrection qui sont exigés pour n'importe quelle méthode de résolution de problèmes. Évitez de faire de la gymnastique mentale.

Étape 3 — Enseignez la stratégie par étape en expliquant les raisons de chacune pour que l'élève puisse apprendre en comprenant plutôt que par cœur.

Étape 4 — Donnez immédiatement à l'élève l'occasion de se servir de la stratégie dans le contexte de son propre travail. Pendant qu'il la met en application, surveillez-le et guidez-le au besoin.

Application d'une nouvelle stratégie

Étape 5 — À l'occasion suivante, passez la stratégie en revue en faisant de nouveau la démonstration. Cette fois-ci, ce sont les élèves qui doivent vous surveiller et vous guider.

Étape 6 — Au cours des leçons suivantes, les élèves répètent la stratégie en expliquant à quoi elle sert, les étapes à suivre et l'importance de chacune de ces étapes.

Étape 7 — Faites un suivi en donnant aux élèves d'autres occasions de se servir de la stratégie et de réfléchir à l'utilisation qu'ils en font à mesure qu'ils apprennent à la maîtriser. Surveillez chacun des élèves pour savoir quel sens il a donné à la stratégie.

Étape 8 — Discutez en classe des façons dont on peut se servir de la stratégie dans le cours de langue et dans les autres matières.

Petit à petit, l'enseignant donne à l'élève la responsabilité de la mise en application de la stratégie.

Étape 1 — Choisissez la stratégie.

Étape 2 — Montrez comment l'utiliser et pourquoi.

Étape 3 — Parlez des situations dans lesquelles elle peut être utilisée.

Étape 4 — Donnez l'occasion à l'élève de s'entraîner et donnez-lui des conseils.

- faites des commentaires constructifs et apportez le soutien nécessaire;
- enseignez de nouveau la stratégie au besoin.

Étape 5 — Mettez la stratégie en application.

- l'élève peut l'expliquer;
- il peut l'utiliser de façon autonome;
- il peut en faire la démonstration à quelqu'un d'autre;
- il peut suggérer d'autres applications;
- il peut adapter et modifier la stratégie dans de nouveaux contextes.

Diverses stratégies ont été élaborées pour aider les enseignants et elles sont réparties en trois sections différentes :

- Section I — Stratégies et processus interactifs
- Section II — Stratégies et processus d'enseignement
- Section III — Stratégies et outils d'évaluation

Les stratégies présentées dans ce chapitre ont été compilées par des éducateurs du Manitoba. Nous en avons résumé beaucoup parmi les plus populaires mais nous invitons les enseignants à consulter les ouvrages de référence pour obtenir une description complète de chacune.

Pour une bibliographie à jour, visiter le site Web du ministère :
<http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/progetu/fl2/ressources.html>

Section I
Stratégies et processus
interactifs

Introduction

Les stratégies et processus interactifs sont les suivants :

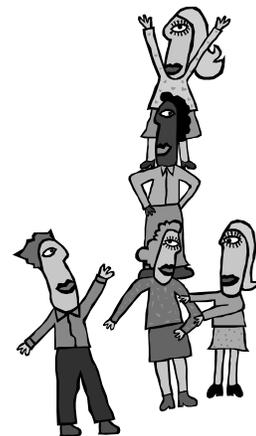
- écoute active
- remue-méninges
- apprentissage coopératif
- discussion
- interrogation
- visualisation et verbalisation

Ces stratégies et processus permettent à l'élève :

- d'activer ses connaissances antérieures
- d'acquérir de nouvelles connaissances
- d'appliquer ses connaissances antérieures et ses nouvelles connaissances
- de développer ses capacités métacognitives - conscience et maîtrise du raisonnement

Les processus interactifs se recoupent et ils font partie intégrante de toute forme d'apprentissage. Ils sont à la base de bon nombre de stratégies d'enseignement que les enseignants utilisent en classe. Ils permettent aux élèves de n'importe quel âge et niveau d'habileté d'assimiler des idées, des expériences et des éléments d'information.

Les processus interactifs conviennent aux niveaux élémentaire, présecondaire et secondaire. Il faut les présenter au niveau élémentaire et les développer aux niveaux présecondaire et secondaire pour que les élèves puissent s'en servir assez facilement. Les stratégies et les processus interactifs sont essentiels pour la communication et l'apprentissage permanent.



Écoute active

L'écoute active fait partie intégrante de tout apprentissage. Les élèves s'en servent dans toutes sortes d'activités comme le remue-méninges, la discussion, les activités de groupe, l'écoute d'instructions et d'exposés ainsi que le visionnement de films. Pour acquérir des habiletés en écoute active, ils doivent apprendre à la fois les comportements physiques et les habiletés cognitives qui leur permettront de devenir des apprenants efficaces. Il leur faut également savoir que l'attitude peut influencer sur la capacité d'écouter activement et de comprendre l'information.

But

- encourager la réflexion pendant l'écoute;
- développer et perfectionner les habiletés d'écoute;
- améliorer les capacités métacognitives;
- organiser, comprendre, interpréter et évaluer l'information;
- établir des liens.

Démarche

Lorsque vous enseignez des stratégies d'écoute active, suivez les étapes suivantes :

Étape 1 — Présentez la stratégie en expliquant qui peut en profiter et de quelle façon, et quand l'utiliser.

Étape 2 — Faites une démonstration en écoutant activement les élèves.

Étape 3 — Demandez aux élèves de l'utiliser jusqu'à ce qu'ils la maîtrisent.

Étape 4 — Réfléchissez au processus avec les élèves.

Étape 5 — Augmentez petit à petit la responsabilité des élèves.

Évaluation

Faites une évaluation informelle de la capacité des élèves à écouter activement en les observant et en faisant des commentaires anecdotiques. Servez-vous d'outils d'évaluation structurée comme les listes de vérification, les grilles d'évaluation et les barèmes de notation. Les élèves devraient également évaluer leurs habiletés en écoute active en y réfléchissant et en remplissant les listes de vérification ou les barèmes. Proposez des cadres pour guider les élèves dans leur travail de réflexion jusqu'à ce qu'ils acquièrent les habiletés nécessaires pour réfléchir de façon autonome. (Voir *Évaluation de l'écoute active* Annexe 53 ci-dessous).

Évaluation de l'écoute active

Habiletés et stratégies d'écoute active																			
Noms des élèves 																			
Cochez les comportements observés																			
<ul style="list-style-type: none"> • est attentif • regarde l'orateur • réfléchit et essaie de comprendre ce que dit l'orateur • limite son niveau d'activité • encourage l'orateur à l'aide d'indices non verbaux (hochement de tête, sourire) 																			
S'intéresse aux idées des autres																			
Rappelle des données pertinentes																			
Précise les idées																			
Apporte des commentaires																			
Pose des questions pertinentes																			

Conseils pour l'enseignant

- Servez toujours de modèle en étant vous-même soigneusement à l'écoute de ce que disent les élèves.
- Présentez la stratégie à un rythme approprié et laissez les élèves s'exercer.
- Mettez l'accent sur l'importance de l'écoute tout au long de la journée et dans divers contextes.

Adaptations et applications

- Incorporez l'écoute active dans toutes les activités d'apprentissage.
- Cette habileté peut être incorporée dans toutes sortes d'autres stratégies et activités :

remue-méninges	guides d'anticipation
entretiens	activités de groupe
discussions	exposés
mises en scène	tours d'horizon
cercles littéraires	causeries littéraires

Exemples de stratégies d'écoute active

L'écoute active est une habileté essentielle dans la vie. Les exemples de stratégies énoncées ci-dessous permettent d'améliorer l'écoute active dans le contexte quotidien de la salle de classe.

Premier mot - dernier mot

Premier mot - dernier mot est une stratégie qui incite à l'écoute active. Elle donne aux élèves un moyen de développer leurs idées en écoutant celles des autres.

But

- encourager l'écoute active;
- développer les idées et améliorer la compréhension;
- apprendre l'art de la discussion.

Démarche

Étape 1 — Distribuez cinq fiches vierges à chaque élève avant un film, une lecture ou un exposé oral et donnez-leur les instructions suivantes :

- tout en écoutant la présentation, écrivez un mot, une phrase ou un concept qui vous intéresse particulièrement sur une fiche.
- inscrivez les mots que vous ne connaissez pas, les idées avec lesquelles vous n'êtes pas d'accord, les idées ou les phrases que vous trouvez intéressantes ou mémorables, les choses dont vous aimeriez parler;
- au verso de chaque fiche, écrivez les raisons pour lesquelles vous avez choisi ce mot ou cette phrase en particulier.

Étape 2 — Après la présentation, les élèves forment des groupes.

Étape 3 — Un élève dans le groupe lit le mot ou la phrase qui apparaît sur sa fiche.

Étape 4 — À tour de rôle, chacun des membres du groupe fait part de sa réaction et partage ses idées ou ses questions au sujet de la phrase ou du mot qui vient d'être lu.

Étape 5 — Lorsque tous les membres du groupe sont intervenus, celui qui a lu sa fiche tourne celle-ci et donne les raisons qui lui ont fait choisir ce mot ou cette phrase.

Étape 6 — Le deuxième élève lit ce qu'il a inscrit sur sa fiche, et ainsi de suite...

Évaluation

L'évaluation doit porter sur la participation de l'élève au sein du groupe et sur la façon dont il s'est servi de ses habiletés en écoute active. Vous pouvez compiler des données à l'aide d'observations informelles et de commentaires anecdotiques. Les listes de vérification permettent de faire une évaluation plus structurée. (Voir les sections sur l'écoute active et la discussion ailleurs dans cette section. Pour savoir si les élèves ont amélioré leur compréhension, demandez-leur d'écrire une réponse dans leur journal et de réfléchir à la façon dont leur compréhension s'est améliorée.)

Conseils pour l'enseignant

- Passez en revue les habiletés et les stratégies concernant l'écoute active et l'art de la discussion.
- Faites la démonstration du processus en vous servant d'un mot ou d'une phrase sur la fiche.

Adaptations et applications

- Servez-vous de cette stratégie pour présenter le vocabulaire d'un thème ou d'un concept.
- Demandez aux élèves de faire part de leurs réactions par écrit et d'indiquer en quoi leur compréhension du thème ou du concept a changé et évolué.

Autres stratégies d'écoute active

Servez-vous de sigles pour aider les élèves à se souvenir des stratégies d'écoute active. Par exemple, le sigle **DAMES** permet aux élèves d'apprendre les comportements physiques qui sont associés à l'écoute active :

Tiens- toi **D**roit
Regarde en **A**vant
Mets ton esprit en **M**arche
Enregistre ce que l'orateur dit
Suis l'orateur des yeux



Faites une affiche avec les renseignements ci-dessus. Ce sera une façon non verbale de rappeler aux élèves d'utiliser la stratégie. Autres exemples de sigles : **HASTE**, **ÉPIER** et **DRIL**. (Voir les pages 6.11 et 6.110 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'apprentissage différentiel*, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1997.)

Références

Ellis, Edwin S., Donald D. Deschler, B. Keith Lentz, Jean B. Shumaker, and Frances L. Clark. "An Instructional Model for Teaching Learning Strategies." *Focus on Exceptional Children* 23.6 (1991): 1-22.

Fusco, Esther, and Gwen Fountain. "Reflective Teacher, Reflective Learner." *If Minds Matter: A Foreword to the Future*. Vol. 1. Ed. Arthur Costa, James Bellanca, and Robin Fogarty. Palatine, IL: Skylight, 1992.

Matchullis, Lynda, and Bette Mueller. "Strategies for Success: Effective Teaching for the Whole Class." Unpublished resource material, 1994.

Pour en savoir plus

Alberta Learning, Direction de l'éducation française. *Banque de stratégies d'écoute : pour un enseignement explicite, de la 1^{re} à la 7^e année.* Edmonton, AB : Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 2000.

Alberta Learning, Direction de l'éducation française. *Banque de stratégies d'écoute : pour un enseignement explicite, de la 6^e à la 12^e année.* Edmonton, AB : Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 2000.

Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles.* Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

Stanké, Brigitte. *Conscience phonologique.* Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2000.

Schwartz, Susan et Pollishuke, Mindy. *Construire une classe axée sur l'enfant.* Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1992.

Remue-méninges

Le remue-méninges est une activité individuelle, en petit groupe ou en grand groupe qui encourage les élèves à se concentrer sur un sujet et à formuler toutes sortes d'idées en vue de déterminer ce qu'ils savent ou ce qu'ils désirent savoir sur le sujet en question. L'enseignant ou l'élève peut poser des questions sur un sujet ou se servir d'autres moyens comme des photos, des vidéos ou des histoires pour piquer la curiosité des participants. Les élèves se concentrent sur les réponses en formulant des idées ou en faisant des observations ou des suggestions. Toutes les idées exprimées sont acceptables et il n'est pas question de les critiquer ni de juger de leur validité ou de leur caractère approprié. Le remue-méninges individuel permet à l'élève de se concentrer sur ce qu'il sait sur un sujet et sur toutes sortes de solutions possibles à un problème. Le remue-méninges de groupe permet également aux élèves de se concentrer sur ce qu'ils savent sur un sujet mais, en plus, il les expose aux idées et aux connaissances des autres. Cela permet à chacun d'intégrer ces idées aux siennes, de les étoffer, de les réviser et d'incorporer de nouvelles idées dans leur raisonnement. Les comportements essentiels associés au remue-méninges sont notamment les suivants : écoute active, acceptation de la contribution des autres, suspension temporaire de toute forme de jugement et ouverture aux idées nouvelles.

Buts

- concentrer son attention sur un sujet particulier;
- générer toutes sortes d'idées sur un sujet;
- encourager la participation et la prise de risques;
- respecter et valoriser les idées et les connaissances des élèves;
- apprendre à recueillir des données avant d'écrire, de résoudre des problèmes, de lire;
- donner aux élèves des occasions de partager leurs connaissances et d'apprendre des autres;
- aider les élèves à comprendre combien il est important d'établir des liens entre les nouveaux éléments d'information et les connaissances antérieures;
- classer les idées par catégorie.

Démarche

La meilleure façon d'enseigner le remue-méninges consiste à servir de modèle et à donner aux élèves des occasions de s'exercer tout en leur fournissant des conseils. Remarque : il ne faut pas demander de remue-méninges individuel avant que les élèves se soient suffisamment entraînés en groupe.

Étape 1 — Présentez le sujet (en lisant un texte ou en regardant un film).

Étape 2 — À tour de rôle, les élèves partagent des idées ou des réponses possibles. Encouragez la participation et prenez note des contributions de chacun. Montrez la technique de l'*interrogation* pour pousser les élèves à la réflexion si le groupe bloque ou si les idées sont trop limitées.

Étape 3 — Encouragez les élèves à contribuer au remue-méninges, félicitez-les lorsqu'ils le font et montrez l'exemple en adoptant une attitude non critique.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur la participation de l'élève, sa capacité à rester dans le sujet, son écoute active et son habileté à s'exprimer oralement. Pour l'évaluation d'un remue-méninges de groupe, il est plus efficace de procéder par une observation informelle suivie de commentaires anecdotiques. Des observations structurées conviennent aux remue-méninges en petits groupes. Vous trouverez ci-dessous un exemple de commentaires anecdotiques et un tableau d'observation structurée.

Exemple de commentaires anecdotiques

Date : le 9 nov. 2004 **Activité :** remue-méninges **Élève :** David

A souvent participé et est resté dans le sujet la plupart du temps. A encore de la difficulté à accepter les idées des autres. Commence à s'exprimer de façon plus recherchée lorsqu'il intervient.

Exemple d'observation structurée

	Apporte des idées	Reste dans le sujet
David	XXXXXX	XXXXXX
Claudia	XXXXX	XX
Joël	X	X
Marie	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX

Conseils pour l'enseignant

- Faites en sorte que l'atmosphère de la classe aide les élèves à prendre des risques et à partager leurs idées et leurs sentiments.
- Insister sur le fait qu'il faut recueillir beaucoup d'idées différentes.
- Faites en sorte que l'atmosphère de la classe dissuade les élèves de faire des critiques ou de porter des jugements.
- Encouragez tous les élèves à participer même s'ils doivent « emprunter » des idées des autres.
- Insistez sur le fait qu'il est important d'écouter les autres et de prendre en note toutes les idées.

Adaptations et applications

- Servez-vous du remue-méninges pour planifier des activités du genre excursions, travaux de recherche et enquêtes.
- Affichez dans la classe des listes établies au cours de remue-méninges pour que les élèves sachent ce que vous vous attendez d'eux et pour leur donner des exemples de la langue ou de l'écriture employées.
- Ajoutez régulièrement des éléments à ces listes.
- Servez-vous de bouts de papier qui peuvent s'enlever comme des notes autocollantes; cela facilite le classement des idées par catégorie.

Exemples de stratégies de remue-méninges

LIEN (Liste-Interroge-Écris-Note bien)

Le sigle *LIEN* (*Liste-Interroge-Écris-Note bien*) est un exemple de stratégie de remue-méninges qui aide les élèves à activer leurs connaissances antérieures et permet de rectifier les idées fausses avant d'entamer l'étude approfondie d'un nouveau concept. Grâce à cette stratégie, les élèves participent activement à leur propre apprentissage en faisant des prédictions et en discutant. (Voir page 6.28 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*.)

Références

Buehl, Doug. *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Schofield, WI: Wisconsin State Reading Association, 1995.

Vaughan, Joseph L., and Thomas H. Estes. *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1986.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel : Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, 1997.

Pelletier, Danièle. *L'activité-projet : le développement global en action*. Mont-Royal, QC : Modulo, 1998.

EPTD (Écoute-Pense-Trouve un partenaire-Discute)

La stratégie *EPTD* (*Écoute-Pense-Trouve un partenaire-Discute*) permet aux élèves de faire un remue-méninges individuellement, avec un partenaire et en petits groupes. Elle constitue un moyen de traiter l'information. Elle sert à activer les connaissances antérieures ou à résumer et à partager les connaissances nouvelles à la fin d'une série de leçons. Les comportements essentiels et avantages associés au remue-méninges s'appliquent également à la stratégie *EPTD*.

Buts

- encourager la réflexion et l'écoute active;
- encourager la collaboration;
- aider les élèves à mieux comprendre un concept en s'exprimant;

- permettre aux élèves qui sont plus à l'aise en petits groupes de partager leurs idées.

Démarche

Étape 1 — L'enseignant donne les instructions.

Étape 2 — Les élèves écoutent une leçon, un exposé, une discussion ou bien regardent un vidéo.

Étape 3 — Ils travaillent individuellement pour noter leurs idées (sous forme de liste, de schéma, de diagramme, etc.).

Étape 4 — Ils se trouvent un partenaire ou forment deux groupes de deux pour discuter de leurs idées. Ils peuvent ajouter aux idées qu'ils ont trouvé par eux-mêmes.

Étape 5 — Les partenaires partagent leurs idées avec toute la classe.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur le degré de participation de l'élève, sa capacité à rester dans le sujet, son écoute active et son habileté à s'exprimer pendant la discussion. Les observations informelles peuvent être enregistrées sous forme de commentaires anecdotiques.

Conseils pour l'enseignant

- Insistez sur le fait qu'il est important de parler aux autres.
- Insistez sur le fait qu'il est nécessaire de se servir d'habiletés et de stratégies en matière d'écoute active et de discussion.
- Servez-vous de cette stratégie pour mettre les élèves à l'aise avant le partage des idées avec toute la classe.

Adaptations et applications

- Dans le cadre de la stratégie *EPTD*, vous pouvez demander aux élèves d'atteindre un consensus, de prendre le point de vue de quelqu'un d'autre ou encore de parler d'un point de vue différent. Cette adaptation fonctionne bien avec les élèves du présecondaire et du secondaire.

Références

McTighe, Jay, and Frank T. Lyman. "Mind Tools for Matters of the Mind."

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel : Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, 1997.

Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

Vivre la pédagogie du projet collectif / Collectif Morissette-Pérusset. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2000.

L'apprentissage coopératif

Trois types de regroupement

Il y a apprentissage coopératif lorsque les élèves travaillent ensemble pour atteindre des objectifs communs. Ils travaillent ensemble pour approfondir leur apprentissage. Leurs efforts sont mesurés à l'aide de critères. L'apprentissage coopératif peut servir dans toutes les matières.

Le groupe formel

Il existe trois types de regroupement pour l'apprentissage coopératif :

1) le groupe formel, qui peut durer le temps d'une classe ou pendant plusieurs semaines. Les élèves travaillent ensemble pour atteindre un objectif d'apprentissage commun. Ils veillent à ce que tous les membres du groupe effectuent correctement la tâche qui leur a été assignée;

Le groupe informel

2) le groupe informel, qui peut durer quelques minutes ou pendant toute une classe. Ce type de regroupement se produit pour un enseignement direct. Il peut servir à fixer l'attention des élèves, à créer une atmosphère ou à définir les attentes par rapport à la leçon;

Le groupe de base

3) le groupe de base, de nature hétérogène, est établi pour une longue période - parfois pour toute l'année. Sa principale raison d'être est de permettre aux membres de s'entraider et de s'encourager mutuellement pendant une longue période afin d'accomplir certaines tâches et d'atteindre des objectifs communs.

L'apprentissage coopératif se traduit souvent par des efforts plus soutenus pour apprendre, des rapports plus positifs entre les élèves, une meilleure estime de soi et une plus grande confiance en soi. La démarche générale qui suit s'applique à la plupart des stratégies d'apprentissage coopératif.

Démarche

Étape 1 — L'enseignement direct des différents rôles au sein du groupe est nécessaire. Les rôles de base sont les suivants : animateur, secrétaire, rapporteur, contrôleur du bruit, chronométrateur. Prévoyez une rotation pour que tous les élèves aient l'occasion d'assumer chacun des rôles.

Étape 2 — Décidez de la grandeur et de la composition du groupe. Donnez des numéros aux élèves pour former les groupes.

Étape 3 — Expliquez l'activité d'apprentissage. Vous pouvez la choisir ou laisser les élèves le faire lorsqu'ils ont approfondi un sujet qui les intéresse particulièrement.

Étape 4 — Établissez les objectifs d'apprentissage et les critères qui seront utilisés pour évaluer la performance de l'élève. Les élèves du primaire, du présecondaire et du secondaire doivent jouer un rôle important dans ce domaine.

Étape 5 — Surveillez la façon dont le travail du groupe évolue et offrez aux membres aide et encouragement.

Étape 6 — Évaluez l'apprentissage des élèves - leurs connaissances du sujet à l'étude mais aussi du travail de groupe.

Évaluation

L'évaluation doit porter à la fois sur le travail de groupe et sur les résultats d'apprentissage atteints. Ces deux éléments sont expliqués dans la section consacrée aux stratégies d'évaluation qui propose diverses formules pour évaluer le produit fini.

L'enseignant peut évaluer de façon informelle le travail de groupe en observant et en faisant des commentaires anecdotiques. Il peut aussi faire une observation structurée en se servant de listes de vérification et de grilles d'évaluation. Les élèves peuvent évaluer eux-mêmes leur travail de groupe par autoréflexion en se servant de critères pré-établis. Les élèves plus jeunes peuvent s'aider de cadres d'énoncés pour guider les réflexions personnelles qu'ils inscrivent dans leur journal ou dans leur carnet d'apprentissage.

Exemples de cadres d'énoncés incitant à l'autoréflexion :

Nous nous sommes regroupés.

Nous avons travaillé _____ .

Tout le monde _____ .

Nos discussions étaient _____ .

J'étais fier(fière) de la façon dont nous _____ .

La prochaine fois, il nous faudra _____ .

Adaptez le formulaire d'autoévaluation ci-dessous pour que les élèves évaluent leur travail de groupe.

Groupes d'apprentissage coopératif au niveau primaire Autoévaluation

Nom _____ Date _____

Sujet _____

Entoure le visage qui décrit ton groupe.

-    1. Nous nous sommes regroupés rapidement et en silence.
-    2. Nous savions ce que nous avons à faire.
-    3. Tout le monde a partagé ses idées.
-    4. Nous avons pris chacun notre tour.
-    5. Nous sommes restés dans le sujet.
-    6. Tout le monde a fait sa part.
-    7. Nous avons partagé la documentation.
-    8. Nous sommes fiers de notre travail.

La *Liste de vérification et le carnet d'apprentissage* (Annexe 55) ainsi que l'*Autoévaluation* (Annexe 56) énoncées ci-après sont des outils pratiques pour évaluer les élèves qui se servent de cette stratégie. Consultez également Annexes 32 à 41. Elles faciliteront l'autoévaluation, l'évaluation par le groupe et l'évaluation par l'enseignant des activités d'apprentissage coopératif.

ANNEXE 55
Liste de vérification et carnet d'apprentissage Travail de groupe
Coche la boîte qui décrit ta participation dans le groupe.
1. J'ai partagé mes idées et mes réponses avec le groupe : <input type="checkbox"/> toujours <input type="checkbox"/> la plupart du temps <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> jamais
2. J'ai essayé de savoir pourquoi je n'étais pas d'accord avec quelqu'un d'autre : <input type="checkbox"/> toujours <input type="checkbox"/> la plupart du temps <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> jamais
3. J'ai posé des questions quand je ne comprenais pas : <input type="checkbox"/> toujours <input type="checkbox"/> la plupart du temps <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> jamais
4. J'ai aidé les autres à comprendre quand ils avaient de la difficulté : <input type="checkbox"/> toujours <input type="checkbox"/> la plupart du temps <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> jamais
5. J'ai essayé de mettre à l'aise les membres du groupe : <input type="checkbox"/> toujours <input type="checkbox"/> la plupart du temps <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> jamais
6. Cela indique ce que j'ai pensé de ma participation : (Encerle un visage.) <div style="text-align: center;">  </div>
7. La prochaine fois, j'essaierai de mieux _____ _____
8. Je pense que le groupe était _____ . (Utilise un seul mot pour décrire ton groupe.)

ANNEXE 56

Autoévaluation d'un travail coopératif

Sujet : _____

Nom : _____ Date : _____

Le groupe a :	Toujours	Habituel- lement	Rarement
partagé ses idées et ses opinions.			
discuté du sujet.			
contribué à la tâche de façon égale.			
exprimé ses idées de façon respectueuse.			
démontré une compréhension claire et précise de la tâche.			
fait un plan pour compléter la tâche.			
utilisé une variété de stratégies pour compléter la tâche.			
fait une présentation qui était bien organisée.			
créé un produit de qualité.			
J'ai :			
partagé mes idées et mes opinions.			
encouragé les autres à partager leurs idées et leurs opinions.			
exprimé mes idées et mes opinions de façon respectueuse.			
collaboré avec les autres pour élaborer et clarifier les informations.			
complété ma part des tâches.			
resté à la tâche.			
reconnu quand le groupe n'était pas à la tâche.			
aidé le groupe à se remettre à la tâche.			
effectué une variété de tâches dans le groupe.			

Self-Assessment of a Collaborative/Co-operative Task: Adapted by permission of Linda Ross, Brandon School Division No. 40.

Conseils pour l'enseignant

- Faites régulièrement des activités d'apprentissage coopératif pour que les élèves puissent s'améliorer.
- Au début, les élèves travaillent en groupes sans assumer de rôles particuliers pour s'habituer à travailler ensemble.
- Lorsque vous expliquez l'apprentissage coopératif en classe, présentez les différents rôles petit à petit en commençant par des rôles simples comme l'animateur, le secrétaire, le rapporteur et le chronométrateur. À mesure que les élèves se familiarisent avec les rôles et qu'ils avancent aux niveaux présecondaire et secondaire, introduisez des rôles plus compliqués. Prévoyez une rotation pour que chaque élève puisse assumer différentes responsabilités. Reportez-vous à *Cooperative Learning in the Classroom* (Johnson, Johnson et Holubec, 1994).
- Donnez au groupe un travail précis et concis ainsi qu'un objectif bien défini.

- Insistez sur le fait que, individuellement et collectivement, les membres du groupe ont des comptes à rendre.
- Adoptez une formule qui permet aux élèves de former rapidement des groupes d'apprentissage coopératif.
- Organisez la salle de classe de façon qu'elle incite au travail de collaboration.
- Faites preuve de patience lorsque vous optez pour la stratégie d'apprentissage coopératif. Essayez d'abord avec une leçon puis passez progressivement à une séquence ou unité du programme d'études qui se prête bien à ce genre d'activités.

Adaptations et applications

- Servez-vous de l'apprentissage coopératif à tous les niveaux scolaires et dans toutes les matières.
- Introduisez des rôles plus complexes pour les groupes des niveaux présecondaire et secondaire. Exemples :
 - récapitulateur (résume l'information recueillie)
 - correcteur (corrige les erreurs)
 - partisan (aide et encourage les membres du groupe)
 - critique (critique les idées)
 - générateur d'idées (propose de nouvelles idées en élargissant la discussion)
- Laissez les élèves former leurs propres groupes.
- Cédez progressivement aux groupes la responsabilité de l'élaboration des critères d'évaluation.

Exemples de stratégies d'apprentissage coopératif

Il existe toutes sortes de stratégies que les enseignants peuvent utiliser en classe. Vous en trouverez ci-après des exemples accompagnés d'explications sur leur utilisation.

Ensemble, vérifions

Ensemble, vérifions est une stratégie qui favorise l'interaction et la collaboration entre élèves et permet à ces derniers d'apprendre à surveiller eux-mêmes leur travail. Une liste énonçant les étapes à suivre est affichée. Lorsque le travail est terminé, chaque élève vérifie que tout a été accompli.

Cercle communautaire

La stratégie *Cercle communautaire* sert à créer un sentiment de solidarité et incite à l'écoute active. Tous les élèves forment un grand cercle et, à tour de rôle, partagent leurs idées et informations. Le cercle communautaire peut servir à résoudre des problèmes, à faire un remue-méninges pour un travail de rédaction ou de recherche, à donner des commentaires, etc.

Co-op Co-op Dans la stratégie *Co-op Co-op*, les élèves sont assignés à des groupes hétérogènes dans lesquels chaque membre est responsable d'un élément d'une tâche donnée. Ils doivent faire des recherches sur un aspect du sujet à l'étude et communiquer les résultats de ce travail au groupe. Les mini-rapports sont ensuite incorporés dans un exposé de groupe. Vous trouverez à la page 5.10 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants* une description des dix étapes à suivre pour mettre en oeuvre la stratégie *Co-op Co-op* (Kagan, 1992, 1994).

Les quatre coins La stratégie *Les quatre coins* permet l'échange d'idées et la discussion d'idées. Affichez un sujet dans chacun des coins de la salle de classe. Les élèves choisissent celui qui les intéresse, s'installent dans le coin correspondant et se mettent par deux pour discuter du sujet en question. Ils forment ensuite un groupe de quatre et, à tour de rôle, paraphrasent ce que leur partenaire leur a dit.

Face à face *Face à face* s'agit d'une stratégie d'apprentissage qui encourage la discussion et l'écoute active. Pour plus de renseignements, consultez la partie *Discussion* à la page 30.

Jigsaw La stratégie *Jigsaw* (conçue en 1978 par Aronson, Blaney, Stephan, Silkes et Snapp) est semblable à *Co-op Co-op* du fait que les élèves deviennent des experts sur un aspect du sujet étudié. Tous les groupes doivent traiter le même sujet et les élèves sont répartis en groupes de base. Chacun des membres du groupe de base doit se pencher sur un sous-thème. Ils se joignent ensuite à des groupes d'experts pour travailler avec ceux qui étudient le même sous-thème. Une fois la recherche terminée, les élèves retrouvent leur groupe de base et enseignent le sous-thème aux autres membres.

Pour obtenir d'autres détails sur les stratégies d'apprentissage coopératif, voir page 5.8 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*.

Références

Abrami, Philip C., Bette Chambers, Catherine Poulin, Christine DeSemone, Sylvia D'Appollonia, and James Howden. *Classroom Connections: Understanding and Using Co-operative Learning*. Toronto, ON: Harcourt Brace, 1995.

Aronson, E., N. Blaney, C. Stephan, J. Silkes, and M. Snapp. *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage, 1978.

Johnson, David W., and Roger T. Johnson. *Meaningful and Manageable Assessment Through Cooperative Learning*. Minneapolis, MN: Interaction Book Company, 1996.

Johnson, David W., Roger T. Johnson, and Edythe J. Holubec. *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

Johnson, David W., Roger T. Johnson, and Edythe Holubec. *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1991.

Kagan, Spencer. *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning, 1994.

Pour en savoir plus

Arpin, Lucie, et Louise Capra. *L'apprentissage par projets*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

Brazeau, Pierre et Langness, Teresa. *Éducation enfantine*, n° 6, février 2003.

Chambers, B. et al. *Découvrir la coopération. Activités d'apprentissage coopératif pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1997.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Gaudet, Denise, et al., *La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

Morissette, Rosée, et Micheline Voynaud. *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.



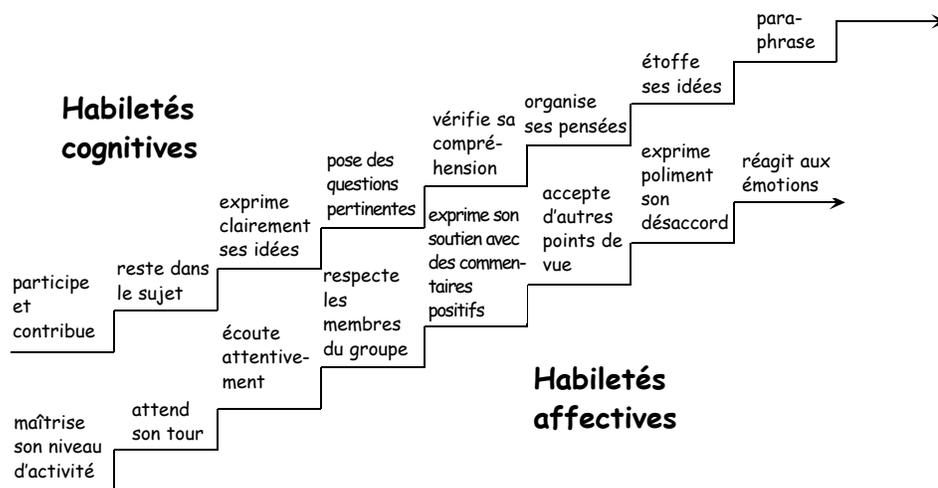
Discussion

La discussion est l'exploration orale d'un sujet, d'un objet, d'un concept ou d'une expérience. Il faut donner aux élèves des occasions de générer et de partager des questions et des idées au cours d'activités en grand groupe ou en petits groupes. La discussion peut avoir lieu entre deux personnes ou plus sur un sujet donné par l'enseignant, choisi par les élèves ou qui résulte d'un travail effectué en classe. Elle consiste à échanger des idées. Les élèves formulent des idées, écoutent attentivement ce que disent les autres, font preuve de sens critique et adoptent des points de vue ou des arguments pertinents.

Les enseignants doivent mettre l'accent sur l'écoute active et enseigner directement à la fois les habiletés affectives et cognitives dont les élèves ont besoin pour participer activement à des discussions faisant appel à des processus mentaux d'ordre supérieur.

Le modèle suivant indique la progression des habiletés en matière de discussion, à la fois sur les plans affectifs et cognitifs.

Étapes menant à une discussion efficace



Buts

- aider les élèves à comprendre le sens des sujets, des thèmes et des expériences au moyen de la communication orale;
- inciter au raisonnement, à l'explication, au rappel de l'information et à la réflexion;
- donner aux élèves des occasions de partager des idées, de préciser et de développer leurs idées personnelles et celles des autres;
- promouvoir les interactions positives au sein du groupe;
- apprendre l'art de la discussion;

- inciter les élèves à poser des questions et à raisonner de façon critique pour préparer des arguments persuasifs;
- les encourager à approfondir le sujet pour mieux le comprendre;
- les encourager à écouter activement, à collaborer, à négocier, à faire des suggestions et à interroger;
- les inciter à exprimer leur individualité.

Procédure

Les élèves ont besoin de recevoir un enseignement direct sur les habiletés cognitives et affectives nécessaires à une bonne discussion.

Étape 1 — Faites une démonstration à l'aide d'un jeu de rôle dans lequel vous avez une conversation avec une autre personne adulte ou avec un élève. Vous pouvez aussi prévoir une discussion entre deux élèves pour expliquer les comportements appropriés. (REMARQUE : il faudra probablement prévoir des répétitions avant la présentation du jeu de rôle.)

Les élèves regardent des vidéoclips de discussions. Demandez-leur de faire des observations sur les techniques utilisées et inscrivez-les sur un tableau.

Servez de modèle et adoptez les comportements recommandés pour une discussion efficace chaque fois que vous organisez des séances de remue-méninges et d'interrogation dirigées par l'enseignant.

Étape 2 — Lorsque les élèves comprennent la notion de « discussion efficace », ils doivent énoncer les comportements précis qui y sont associés. Au départ, il suffit de présenter ces comportements comme de simples règles de discussion. Exemples :

- attendre son tour;
- apporter des idées;
- rester dans le sujet.

Étape 3 — Encouragez les élèves à adopter des comportements précis, en guise d'objectifs pour les prochaines discussions. Vous devez surveiller régulièrement ce qui se passe pendant l'exercice et les élèves doivent s'autoévaluer.

Évaluation

L'évaluation de la capacité de l'élève à participer à la discussion doit porter sur les habiletés affectives et cognitives dont celui-ci fait preuve pendant la discussion. Même si le contenu de la discussion peut être évalué en même temps que les habiletés, il est souvent plus facile de l'évaluer dans le contexte du sujet à l'étude. Les habiletés peuvent être inscrites sur un tableau d'observation structurée. (Voir l'exemple ci-après Annexe 59).

**Liste de vérification pour l'observation
d'une discussion en groupe**

Date _____ Sujet _____

Durée de l'observation _____

Commentaires _____

Noms des membres du groupe				
Habiletés cognitives				
participe et apporte des idées				
reste dans le sujet				
exprime ses idées de façon claire et concise				
pose des questions pertinentes				
vérifie sa compréhension				
précise ses idées				
organise ses idées - idée principale et détails				
étouffe ses idées				
paraphrase				
adopte un point de vue constant				
critique et évalue les idées				
Habiletés affectives				
maîtrise son niveau d'activité				
attend son tour				
écoute attentivement				
respecte les membres du groupe				
accepte d'autres points de vue et les corrections de ses camarades				
exprime poliment son désaccord				

Conseils pour l'enseignant

- Encouragez tous les élèves à participer à la discussion et à poser des questions.
- Proposez des cadres de questions et de réponses pour aider les élèves à apprendre les tournures de phrase nécessaires à la discussion.
- Exploitez les questions des élèves en motivant ces derniers et en piquant leur curiosité. Posez d'autres questions plutôt que de fournir les réponses. Suggérez des sources ou des méthodes permettant de confirmer ou de développer l'information.
- Faites en sorte que l'atmosphère soit favorable et encourageante de façon que les élèves timides et peu sûrs d'eux-mêmes aient envie de prendre des risques et soient félicités s'ils le font.
- Apprenez aux élèves à respecter les points de vue des autres.
- Posez diverses questions pour stimuler les différents niveaux de raisonnement et pour que les diverses intelligences s'expriment.

Adaptations et applications

- La discussion devrait faire partie de tous les programmes d'études.
- Elle peut être intégrée dans de nombreuses stratégies. Exemples :
 - cercles littéraires
 - rencontre avec l'auteur
 - processus de l'écrit
 - processus de recherche
 - causeries littéraires
 - réactions des élèves
 - entretiens
 - lecture et réflexion dirigées
 - classement par catégories

Exemples de stratégies de discussion

Il existe de nombreux exemples de stratégies de discussion. Vous en trouverez ci-après quelques-uns destinés à encourager les interactions dans la salle de classe.

Tableaux récapitulatifs

Les tableaux récapitulatifs sont des indices visuels qui servent à définir concrètement les rôles et les comportements des participants à une discussion. Ils décrivent de façon précise les attitudes proprement dites et donnent aux élèves d'autres exemples de ce qu'ils doivent faire. Ainsi, il est possible de dresser un tableau récapitulatif énonçant « ce qu'il faut



voir » et « ce qu'il faut entendre » dans une bonne discussion. Les élèves doivent participer à la création du tableau et la langue utilisée doit être adaptée au niveau et à l'âge des élèves. (Voir un exemple de tableau récapitulatif Annexe 57).

Prenez quelques minutes au début de la discussion pour parler du tableau récapitulatif et des règles de la discussion, et pour rappeler aux élèves ce que vous attendez d'eux en matière de comportement. Après la discussion, prenez quelques minutes pour que les élèves consultent de nouveau le tableau et fassent leur propre évaluation. L'évaluation peut être rapide et informelle, par exemple sous forme de pouce en l'air ou de pouce en bas, ou encore, la classe tout entière peut mentionner ce qui a réussi et établir des objectifs pour la prochaine discussion. C'est aussi une occasion de modifier le tableau récapitulatif, car les groupes découvrent de nouvelles attitudes ou de nouvelles façons de s'exprimer. Vous pouvez aussi faire un compte rendu périodique plus formel de façon à évaluer les progrès (Voir la section sur l'évaluation de la discussion).

Tableau récapitulatif en forme de T

ANNEXE 57

Tableau récapitulatif en forme de T

Vérificateur — détermine le degré de compréhension et l'accord au sein du groupe

Ce qu'il faut voir

- regarde l'orateur
- semble intéressé(e)
- utilise un langage corporel approprié

Ce qu'il faut entendre

- est-ce que tu comprends?
- est-ce que tu peux expliquer stp?
- comment as-tu trouvé cette réponse?
- peux-tu nous montrer comment?

Collaborateur — partage ses idées

Ce qu'il faut voir

- se montre intéressé(e)
- utilise un langage corporel approprié
- attend son tour
- favorise les interactions productives

Ce qu'il faut entendre

- j'ai une idée :
- pourquoi est-ce qu'on ne... .
- qu'est-ce que vous suggérez?
- et si on essayait... .

Responsable du résumé — reformule pour être sûr que tout le monde comprend

Ce qu'il faut voir

- fait face aux autres
- à l'air plein(e) d'entrain
- collabore

Ce qu'il faut entendre

- est-ce qu'on peut revoir ce qu'on a dit?
- nos idées principales sont les suivantes... .
- jusqu'à présent nous avons... .
- est-ce qu'on a inclus les idées de tout le monde?

Face à face La stratégie *Face à face* encourage la discussion au sein d'un grand groupe. Les élèves forment deux cercles : ceux du cercle intérieur font face à l'extérieur et ceux du cercle extérieur font face à l'intérieur. Posez une question. Les élèves qui se trouvent l'un en face de l'autre discutent de la question et s'entendent sur une réponse. Demandez une réponse à un groupe d'élèves. Les cercles d'élèves tournent pour avoir un nouveau partenaire. Posez une autre question.

Jetons d'orateur La stratégie *Jetons d'orateur* est une stratégie d'apprentissage coopératif qui peut être efficace dans une discussion de groupe. Elle convient bien aux élèves des niveaux primaire et présecondaire. Chaque élève se sert d'un jeton. Lorsqu'un élève a envie de parler, il pose son jeton au milieu du cercle formé par le groupe. Aucun élève ne peut reprendre la parole avant que tout le monde dans le groupe ait posé son jeton au milieu. Lorsque chaque membre a eu l'occasion de parler, tout le monde reprend son jeton et n'importe qui peut reprendre la parole en procédant comme au début. Cette stratégie donne à tout le monde des chances égales de s'exprimer.

Cercles de la parole et bâtons d'orateur Dans la stratégie *Cercles de la parole et bâtons d'orateur*, les élèves forment un cercle et l'un d'entre eux reçoit un « bâton d'orateur » (cela peut être n'importe quel objet; par ex. une petite règle). Lorsqu'il est en possession du bâton, l'élève est autorisé à parler sur le sujet à l'étude et les autres membres du cercle l'écoutent attentivement. Lorsqu'il a fini de parler ou s'il n'est pas prêt à parler sur le sujet à ce moment-là, il peut passer le bâton à son voisin. Le bâton d'orateur circule ainsi autour du cercle à mesure que les élèves expriment leurs idées et leurs opinions. Tous les élèves sont invités à participer et à réagir aux idées des autres. (Il est important de limiter la durée de l'activité ou de désigner un chronométrateur pour que le bâton circule à une vitesse raisonnable.)

Références

Kagan, Spencer. *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning, 1994.

Schwartz, Susan, and Maxine Bone. *Retelling, Relating, Reflecting: Beyond the 3 R's*. Toronto, ON: Irwin, 1995.

Pour en savoir plus

Arpin, Lucie, et Louise Capra. *L'apprentissage par projets*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Gaudet, Denise, et al.T. *La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

Interrogation

Les techniques d'interrogation sont fondamentales pour l'apprentissage. Des questions bien planifiées et bien pensées poussent les élèves à réfléchir à un niveau supérieur. À titre d'outils pédagogiques efficaces, les questions devraient être incorporées dans toutes les leçons et dans toutes les activités d'apprentissage. Elles donnent aux élèves le temps de réfléchir, attirent leur attention et leur permettent de vérifier leur compréhension. Dans le contexte des interactions sociales et de l'échange d'idées, les apprenants ont besoin de poser leurs propres questions et de trouver eux-mêmes leurs objectifs lorsqu'ils lisent, écrivent, regardent des films et font des représentations visuelles. Lorsqu'ils cherchent des réponses aux questions qu'ils ont posées, ils ont envie d'apprendre et ils comprennent mieux.

L'interrogation fait partie intégrante du processus de recherche. Pour les projets et les centres d'apprentissage, il faut poser une question globale afin de relier toutes les activités en un tout cohérent. Par exemple, au cours d'une expérience en science avec des aimants, une telle question pourrait être la suivante : « Comment les aimants nous aident-ils? ».

Interrogation efficace

L'interrogation est efficace lorsque :

- la formulation de la question influence le raisonnement qui mène à la réponse. Les enseignants peuvent se servir de la taxonomie de Bloom pour élaborer différents genres de questions qui font appel à des niveaux de raisonnement supérieurs. (Voir aussi le *Signet indicateur*, de Jay McTighe, à la page 7.9 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*). Les questions ouvertes incitent les élèves à se servir de leur compréhension du sujet et de leurs expériences personnelles.
- diverses questions incitant à un raisonnement de niveau supérieur sont utilisées pour promouvoir l'apprentissage en aidant les élèves à améliorer leur créativité et leur sens critique, pour favoriser la participation et la réaction des élèves, et pour instaurer un climat favorable à la discussion. Lorsque l'interrogation est efficace, les réponses des élèves sont plus engagées et réfléchies. Ceux-ci ont plus tendance à écouter les réponses des autres et à apporter leurs commentaires.
- les enseignants prévoient un temps d'attente. Lorsqu'ils attendent de trois à cinq secondes minimum après avoir posé une question, un plus grand nombre d'élèves proposent des réponses et celles-ci sont plus approfondies. Si l'enseignant attend également après que l'élève a répondu à une question, cela incite les autres à apporter des commentaires, à poser d'autres questions et à pousser leur réflexion.
- l'atmosphère dégage une tolérance et une ouverture d'esprit par rapport à la diversité des réponses exprimées. Les élèves ont besoin de savoir que leurs questions et leurs réponses sont valorisées.
- les sentiments, les émotions et les attitudes des élèves sont pris en considération. Les questions doivent être structurées de façon à tenir compte des facteurs sociaux et affectifs qui touchent les élèves.

Types de questions

Questions ouvertes

Les questions ouvertes incitent à la réflexion à différents niveaux et favorisent la diversité des réponses. Poser de telles questions en se servant du pronom « tu » (c'est-à-dire en s'adressant directement à la personne) pique l'intérêt des élèves et les pousse à faire leur propre interprétation. Exemples :

- Décris avec tes propres mots
- Qu'est-ce que tu fais ici?
- Quelles stratégies pourrais-tu utiliser pour résoudre ce problème?
- Pourquoi as-tu décidé de . . . ?

Questions divergentes

Les questions divergentes entraînent des réponses diverses et incitent les élèves à se servir de leur imagination et de leur créativité. Elles poussent à la réflexion et permettent ainsi d'approfondir un sujet ou un thème. Exemples :

- De combien de façons différentes pourrais-tu utiliser . . . ?
- Qu'en penserait . . . ?
- Que ferais-tu si tu étais . . . ?
- Tu as le pouvoir de . . . Comment est-ce que tu t'en serviras?
- Comment un(e) _____ ressemble-t-il(elle) à . . . ?
- Que se passerait-il si . . . ?

Questions des élèves destinées à l'autoréflexion

Ces questions aident les élèves à prendre davantage conscience de leur raisonnement et à mieux le maîtriser. Exemples :

- Quel est mon objectif? Qu'est-ce qui est important, pour moi?
- Comment va mon apprentissage? Qu'est-ce que je dois changer?
- De quelles stratégies est-ce que je me sers?
- Est-ce que je vois des changements ou des progrès? Qu'est-ce que j'ai appris?
- Qu'est-ce que je peux me donner comme conseil pour la prochaine fois?

Buts

- montrer aux élèves que leurs idées sont importantes;
- leur donner l'occasion de se servir de l'expression orale pour raisonner et pour approfondir des idées intéressantes;
- promouvoir le sens critique, la créativité et la métacognition;
- guider les élèves pour qu'ils donnent un sens à un texte plutôt que de l'accepter tel quel;
- leur permettre de poser des questions de façon indépendante lorsqu'ils lisent, écoutent ou regardent;
- attirer l'attention des élèves sur un sujet ou un thème;
- chercher d'autres éléments d'information ou répondre de façon plus approfondie;
- exploiter les commentaires des élèves.

**Questions incitant
à la discussion**

Démarche

La démarche diffère selon que vous interrogez les élèves pour favoriser la discussion ou que vous leur apprenez à poser des questions efficaces.

Étape 1 — Choisissez un sujet qui intéresse les élèves. Il faut vous rappeler que si les élèves ne possèdent pas assez de connaissances sur le sujet, vous devez leur enseigner la matière avant de poser des questions pertinentes exigeant un niveau de raisonnement supérieur.

Étape 2 — Établissez les règles de base : prévoyez un temps d'attente; les élèves doivent attendre leur tour et accepter toutes les idées exprimées.

Étape 3 — Si peu d'élèves répondent à une question, répétez-la et regardez les élèves dans les yeux. Puis, attendez quelques secondes.

Étape 4 — Demandez à un élève de fournir une réponse.

Étape 5 — Demandez aux élèves de réagir et de se servir des réponses précédentes.



**Entraînement
dirigé pour inciter
les élèves à
formuler leurs
propres questions**

Démarche

L'enseignant sert de modèle et « pense tout haut » pour montrer aux élèves des techniques d'interrogation efficaces.

Étape 1 — Choisissez un livre d'images, une histoire ou plusieurs chapitres d'un livre que la classe a lus et sur lesquels porteront les questions.

Étape 2 — Parlez de ce qui caractérise les questions ouvertes et de la façon dont elles favorisent l'apprentissage.

Étape 3 — En pensant tout haut, faites une démonstration du processus qui permet de générer des questions, et analysez et évaluez chacune des questions pour voir si elles possèdent les caractéristiques des questions ouvertes.

Étape 4 — Les élèves travaillent en groupes, discutent leurs propres questions et les mettent par écrit.

Étape 5 — Surveillez les groupes et guidez-les au besoin. Demandez à chacun d'eux de choisir sa meilleure question et de la partager avec le reste de la classe.

Évaluation

L'évaluation porte sur la capacité des élèves à répondre aux questions et à poser diverses questions. L'enseignant évalue les élèves pour savoir quels types de questions ils peuvent poser et quelles sont celles auxquelles ils peuvent répondre. Les questions peuvent faire appel à la mémoire, reposer sur la matière et aider à vérifier la compréhension ou bien faire appel à l'analyse, à la synthèse et à l'évaluation. Les enseignants peuvent enregistrer leurs observations sous forme de commentaires anecdotiques ou établir des listes de vérification.

Conseils pour l'enseignant

- Faites en sorte que l'atmosphère de la classe soit tolérante et encourageante.
- Donnez aux élèves des occasions de s'entraîner aux techniques d'interrogation.
- Prévoyez du temps pour explorer des questions sur des thèmes qui intéressent les élèves.
- Donnez à tous les élèves des chances égales de participer.

Adaptations et applications

- Donnez à chaque groupe une photo ou une illustration provenant d'un livre particulier. Les élèves discutent la photo pour déterminer le thème du livre. Chaque groupe doit fournir deux ou trois questions ouvertes sur le livre et les écrire sur papier. Les élèves signent le papier et le placent dans le livre. La photo est transmise à un autre groupe qui fait la même chose. Partagez les questions avec l'ensemble de la classe.
- Jouez au jeu suivant : « Si _____ est la réponse, quelle est la question? »

Les stratégies énoncées ci-après aident les élèves à acquérir des habiletés pour analyser et poser des questions.

NOTE :

En raison de droits d'auteur, nous sommes dans l'impossibilité d'afficher le contenu des pages 34 et 35 :

- Cercle des questions

Prière de vous référer au document imprimé. On peut se procurer ce document au Centre des manuels scolaires du Manitoba.

Centre des manuels scolaires du Manitoba

site : www.mtbb.mb.ca

courrier électronique : mtbb@merlin.mb.ca

phone : 1 800 305-5515 télécopieur : (204) 483-3441

n° du catalogue : 95111

coût : à venir

Visualisation et verbalisation

La visualisation et la verbalisation sont des procédés simples mais efficaces. Celles-ci permettent aux élèves de former des images à partir de la langue écrite et de la langue orale, de rappeler et de relier ces images ainsi que de réorganiser et de verbaliser les concepts.

Buts

- améliorer la compréhension;
- visualiser le texte;
- organiser et comprendre la langue orale;
- verbaliser idées et concepts;
- organiser et structurer la matière sous forme de comptes rendus écrits;
- développer le sens critique.

Démarche

Commencez par demander aux élèves de visualiser et de verbaliser d'abord un seul mot, puis des phrases, des paragraphes et des chapitres entiers à mesure qu'ils sont capables de le faire.

Étape 1 — Lisez le mot ou la phrase et faites une démonstration du processus de visualisation et de verbalisation en décrivant l'image qui vous vient à l'esprit.

Étape 2 — Lisez le mot ou la phrase aux élèves.

Étape 3 — Demandez-leur de visualiser le concept (de faire un dessin dans leur tête).

Étape 4 — Chaque élève décrit ensuite l'image qu'il a formée dans sa tête. Il faudra peut-être poser des questions aux élèves pour qu'ils décrivent leur image au complet et pour qu'ils approfondissent le concept.

Étape 5 — À mesure que les élèves perfectionnent leurs habiletés en matière de visualisation et de verbalisation, diminuez progressivement votre intervention.

Étape 6 — Les élèves résumant par écrit leur activité de visualisation et de verbalisation.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur les capacités des élèves à former des images dans leur tête. Écoutez leurs descriptions et observez-les pour déterminer s'ils sont capables d'organiser et de comprendre la langue orale, de verbaliser des idées et des concepts, et d'organiser et de structurer la matière sous forme de comptes rendus écrits.

Enregistrez vos observations sous forme de commentaires anecdotiques ou servez-vous d'une liste de vérification. Les élèves peuvent réfléchir sur la façon dont ils se servent de la stratégie dans leur journal ou dans leur carnet de notes d'auteur.

Conseils pour l'enseignant

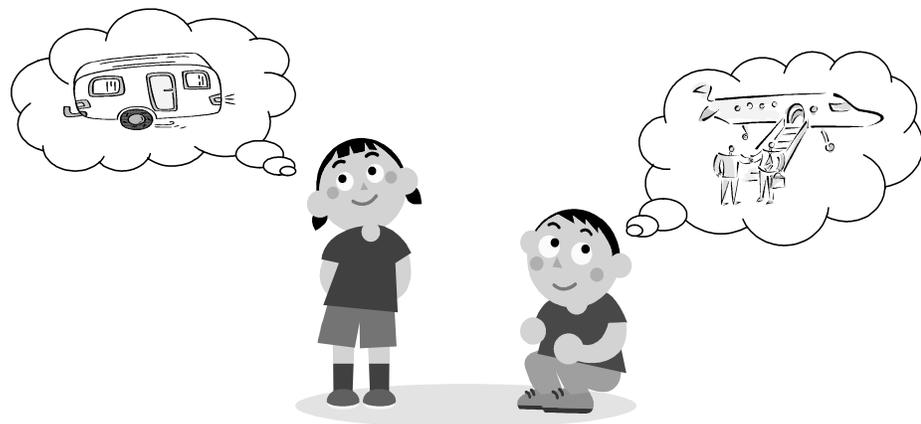
- Entraînez-vous une phrase à la fois. C'est très important.
- Au départ, servez-vous de matériel qui correspond au niveau scolaire des élèves puis augmentez le degré de difficulté à mesure qu'ils se familiarisent avec la stratégie.
- Présentez le matériel de trois façons - l'enseignant lit le texte, l'élève le lit à haute voix et l'élève le lit en silence.

Adaptations et applications

- Avec de jeunes élèves, commencez par des illustrations de textes ou des photos plutôt que des mots. Les élèves regardent l'image et la décrivent dans leurs propres mots.
- Servez-vous de la stratégie avec de petits groupes (de trois à cinq élèves). À tour de rôle, les élèves lisent et visualisent par groupe de deux.

Références

Bell, Nancy. *Visualizing and Verbalizing for Language Comprehension and Thinking*. Paso Robles, CA: Academy of Reading Publications, 1991.



Section II
Stratégies et processus
d'enseignement

Introduction

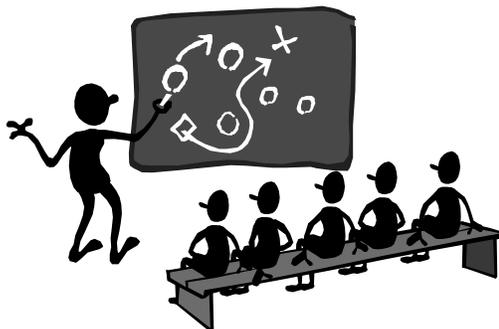
Les stratégies et les processus interactifs que représentent l'écoute active, le remue-méninges, la discussion, l'interrogation, la visualisation et l'apprentissage coopératif, décrits dans la Section I, recourent les stratégies et le processus d'enseignement qui sont présentés dans la présente section. Ils en constituent un élément essentiel. Lorsque les enseignants utilisent efficacement des stratégies d'enseignement, les élèves peuvent activer leurs connaissances antérieures, en acquérir de nouvelles, les mettre en application et acquérir des habiletés métacognitives. Ils apprennent également à organiser l'information, à établir des liens et à élargir leurs connaissances.

Pour que les élèves puissent se servir de ces stratégies de façon efficace, il faut que l'enseignant soit explicite, leur serve de modèle et les guide dans leur entraînement. Les jeunes ont besoin de s'exercer avec certaines stratégies avant d'en apprendre de nouvelles. L'apprentissage des stratégies varie d'un élève à l'autre mais, au bout d'un certain temps, les élèves peuvent se servir d'un certain nombre d'entre elles pour faciliter leur apprentissage.

Certaines stratégies d'enseignement conviennent aux élèves des niveaux primaire, présecondaire et secondaire alors que d'autres sont plutôt réservées aux élèves d'un niveau particulier.

Les élèves ont besoin de :

- savoir comment la stratégie va les aider à être motivés et engagés dans leur apprentissage, et les inciter à la mettre en application;
- savoir quelles sont les étapes à suivre;
- savoir quand utiliser la stratégie pour pouvoir l'employer dans d'autres contextes;
- savoir comment adapter la stratégie à leurs objectifs pour être en mesure de l'appliquer à divers contextes pertinents;
- s'entraîner pendant un certain temps à l'utiliser pour arriver à la maîtriser.



Art dramatique

Exemples de formes d'art dramatique

L'art dramatique est une forme de langage et un genre littéraire qui se sert des gestes et des paroles de personnages pour raconter une histoire. C'est un outil puissant qui peut stimuler la créativité et le sens critique, et développer les habiletés dans les domaines de la langue, de la lecture et de l'écriture. Il permet aux enfants de s'exprimer et de réagir aux histoires lorsqu'ils lisent, parlent et écoutent, et qu'ils écrivent au sujet de leurs expériences.

Trois formes différentes sont décrites dans la présente section :

Place aux lecteurs

Les élèves lisent tout haut à partir de scénarios (achetés dans le commerce ou se présentant sous la forme d'adaptations de toutes sortes de livres) sans costumes, décors, accessoires ni musique. Ils peuvent faire ce genre de théâtre à n'importe quel âge, avec toute la classe, en petits groupes ou par deux.

Jeu de rôles

Les élèves jouent ou « mettent en scène » une situation ou un problème. Pour le jeu de rôles, l'accent est généralement mis sur la prise de décisions et les conséquences qui en découlent. Les élèves le font souvent par deux ou en petits groupes et la classe entière participe à la discussion.

Marionnettes

Les élèves présentent une pièce ou une saynète à un auditoire à l'aide de marionnettes qui parlent. Les marionnettes sont de formes différentes (assiettes en carton, sacs en papier, boîtes, chaussettes, cylindres, doigts, ballons, baguettes ou marionnettes actionnées par des fils). Les élèves fabriquent les marionnettes et, en petits groupes, présentent un spectacle.

Buts

Les trois formes d'art dramatique présentées dans cette section ont les buts suivants:

- améliorer l'interprétation théâtrale;
- améliorer la lecture à voix haute, la fluidité verbale, l'exactitude et le phrasé;
- faire participer les élèves au processus de lecture (re-lecture, réflexion et mise en scène de ce qu'ils ont lu);
- encourager la reformulation et le partage d'histoires;
- améliorer la compréhension;
- améliorer l'écriture;
- apprendre à écouter;
- faire aimer la littérature et l'art dramatique;
- apprendre le langage corporel.

Place aux lecteurs

Démarche

Étape 1 — Choisissez un récit ou un scénario approprié, bien écrit et comportant un dialogue animé avec des rôles équilibrés et un thème intéressant. Après s'être exercés avec les scénarios, les élèves peuvent adapter une histoire ou un poème de leur choix.

Étape 2 — Lisez ou racontez l'histoire ou le scénario aux jeunes élèves. Les plus âgés peuvent le lire en silence ou à haute voix et à tour de rôle.

Étape 3 — Discutez et réfléchissez sur l'histoire, les personnages et l'intention de l'auteur ou le thème abordé. (Qu'avez-vous pensé de l'histoire? Pourquoi? D'après vous, qu'est-ce que les personnages ont ressenti? Comment pouvez-vous savoir ce qu'ils ont éprouvé? D'après vous, pourquoi ont-ils agi de cette façon? Comment le savez-vous? Pouvez-vous donner des exemples dans le texte?)

Étape 4 — Attribuez les rôles ou demandez aux élèves de se porter bénévoles et distribuez les scénarios. Faites en sorte qu'un grand nombre d'enfants jouent les différents personnages à tour de rôle. Reproduisez les scénarios sur un tableau à feuilles mobiles ou des transparents pour que les élèves puissent faire des mouvements de mains et mimer. Choisissez des couleurs différentes pour les différents rôles de façon que les élèves puissent facilement les repérer.

Étape 5 — Parcourez tout le scénario. Les élèves peuvent poser des questions, faire des commentaires ou réagir à propos de l'histoire. Parlez de la portée de la voix, de l'intonation, de la qualité de l'expression verbale, des expressions du visage et des gestes.

Étape 6 — Les élèves s'entraînent à répéter le scénario par deux ou en un seul groupe. Dans la place aux lecteurs, les narrateurs sont souvent debout et les personnages assis. Les personnages peuvent quitter la scène lorsque ce n'est pas leur tour de parler.

Étape 7 — Présentez le spectacle de la place aux lecteurs lu à d'autres personnes.

Jeu de rôles

Démarche

Étape 1 — Choisissez une situation ou un problème que les élèves doivent interpréter. Pour cela, choisissez quelque chose de stimulant sur le plan intellectuel à partir d'un ouvrage de fiction réaliste qui décrit clairement le problème et développe bien le personnage. Craintes universelles, inquiétudes, tentations, acceptation des autres et responsabilité sont des thèmes qui se prêtent bien au jeu de rôles.

Étape 2 — Présentez le jeu de rôles et faites-en la lecture. Posez la question suivante : « Selon vous, qu'est-ce qui va se passer maintenant? »

Étape 3 — Choisissez les élèves pour les différents rôles.

Étape 4 — Préparez l'auditoire pour voir si la solution est réaliste.

Étape 5 — Les élèves (acteurs et spectateurs) présentent le jeu de rôles puis en discutent et en font une évaluation. Dans cette situation, il ne s'agit pas d'évaluer la performance des acteurs parce que l'accent porte sur le problème et sa solution.

Étape 6 — Encouragez les élèves à faire d'autres interprétations et à envisager différentes solutions puis discutez et évaluez.

Étape 7 — Discutez et évaluez les résultats de chaque jeu de rôles et encouragez les élèves à déterminer ce qui, selon eux, est la meilleure façon d'aborder la situation ou le problème.

Marionnettes

Démarche

Étape 1 — Présentez cette forme d'art dramatique en montrant aux élèves un spectacle de marionnettes et en leur présentant plusieurs marionnettes. Autorisez-les à les manipuler et à expérimenter.

Étape 2 — Choisissez vous-même, ou avec l'aide des élèves, une histoire, une comptine ou un dialogue assez court. Ceci doit être intéressant, facile à comprendre et plein d'action pour que l'on puisse facilement l'observer dans le mouvement et dans la voix. Lisez l'histoire aux élèves et parlez des personnages dont ils auront besoin comme marionnettes. Le nombre de personnages doit se limiter à la grandeur de la scène que vous utilisez. Parlez de la personnalité de chacun (heureux, triste, en colère, drôle) et de leurs actions.

Étape 3 — Planifiez le genre de marionnettes que les élèves voudront utiliser. (Un premier projet doit être assez simple et se terminer relativement rapidement pour que les élèves ressentent assez tôt un sentiment d'accomplissement. Il est bon de débiter par des marionnettes en assiettes de carton et en sacs de papier.)

Étape 4 — Pendant que les élèves fabriquent leurs marionnettes, rappelez-leur de quelle façon ils peuvent montrer au mieux la personnalité de leurs personnages dans l'expression du visage.

Étape 5 — Passez l'histoire en revue pour le spectacle de marionnettes. S'il ne s'agit pas déjà d'une pièce, adaptez le texte ou les passages importants avec les élèves pour créer un dialogue.

Étape 6 — Les marionnettistes répètent leur dialogue et discutent de la portée de la voix et de la qualité de l'expression.

Étape 7 — Répétez la pièce sur scène pour que les élèves sachent comment s'en servir.

Étape 8 — Présentez la pièce à l'auditoire.

Évaluation

En art dramatique, l'évaluation est constante tant pour les enseignants que pour les élèves. Pendant que les élèves font leur autoévaluation et leur coévaluation, l'enseignant doit toujours montrer l'exemple et adopter des comportements positifs.

- Regardez le spectacle pour vous en servir comme point de départ de la discussion. Prenez note de toutes les améliorations, des occasions d'encouragement et d'éloge ainsi que des questions.
- Prévoyez des entretiens pour aider les élèves à planifier le prochain projet d'art dramatique.

Posez des questions du genre : Qu'est-ce que vous avez aimé au sujet de _____? Qu'est-ce que vous avez aimé regarder ou faire? Avez-vous remarqué quelque chose d'intéressant, de différent ou de drôle? Qu'est-ce que vous avez préféré dans le spectacle? Sur quoi devons-nous travailler la prochaine fois? Comment pouvons-nous faire?

Filmez et enregistrez le spectacle pour faciliter l'entretien.

- Prenez note des progrès de chaque élève et de ceux du groupe sous forme de commentaires anecdotiques et de relevés.
- Prévoyez des formulaires, des questionnaires ou des journaux de réflexion pour que les élèves évaluent leur rôle dans le spectacle.

Posez des questions du genre : Raconte ton spectacle. Qu'est-ce que tu as aimé faire dans ce projet de marionnettes? Quel personnage jouais-tu? Parle de ton personnage? Comment était-il? Qu'est-ce que tu as préféré dans le spectacle? Comment t'es-tu senti(e) à l'idée de faire ton propre spectacle? Est-ce que les membres de ton groupe ont bien travaillé ensemble? Est-ce que vous avez pris chacun votre tour et partagé le travail?

Les élèves doivent raconter leur expérience en art dramatique dans leur journal par écrit ou sous forme de représentation visuelle ou schématique.

Conseils pour l'enseignant

- Choisissez les scénarios ou les textes littéraires de façon qu'ils correspondent à l'âge des élèves, qu'ils soient stimulants et intéressants pour les élèves.
- Établissez des objectifs que les élèves peuvent atteindre.
- Lorsque les élèves adaptent leurs propres scénarios pour en faire une mise en scène, montrez-leur d'abord comment procéder.
- Donnez aux élèves des occasions d'adapter une histoire comportant un dialogue ou des discours en se servant de leurs propres mots.
- Prévoyez des schémas de récit pour les aider à adapter des textes littéraires en scénarios.
- Commencez par un petit spectacle.
- Présentez-le d'abord à la classe puis à des élèves plus jeunes ou du même âge. Préparez-vous petit à petit à le présenter devant un auditoire adulte.
- Servez-vous de contes folkloriques et de contes de fées avec les plus jeunes.
- Servez-vous de romans contemporains et historiques, ainsi que de contes folkloriques et de contes de fées avec les élèves du présecondaire et du secondaire.
- Essayez de vous servir d'une porte ouverte ou d'une table recouverte de tissu en guise de théâtre de marionnettes.

Adaptations et applications

- Servez-vous de différentes formes d'art dramatique dans toutes les matières.
- Accompagnez les spectacles d'un enregistrement musical.
- Enregistrez les spectacles sur audiocassettes pour que les élèves puissent se concentrer davantage sur le mouvement et l'action.



Références

Cox, Carole. *Teaching Language Arts: A Student- and Response-Centered Classroom*. 2nd ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1996.

Norton, Donna E. *The Effective Teaching of Language Arts*. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1997.

Sutherland, Zena, and May Hill Arbutnot. *Children and Books*. 7th ed. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1986.

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Gascon, Lise. *Le théâtre dans ma classe, c'est possible!* Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

Hénil, Alain. *60 exercices d'entraînement au théâtre : à partir de 8 ans : à l'attention des instituteurs, professeurs et animateurs*. Paris, France : Retz, 1993.

Lareau, Johanne et Anctil, Mario. *Ateliers d'art dramatique, 9 ans : scénarios d'apprentissages en jeu dramatique, quatrième année*. Sherbrooke, QC : ArtEmis, 1994.

Schwartz, Susan et Pollishuke, Mindy. *Construire une classe axée sur l'enfant*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1992.

Cadres

Les cadres sont des structures qui aident à réfléchir, à organiser, à comprendre, à parler et à écrire. Ils sont communément appelés organisateurs graphiques, cadres de réflexion, organigrammes et schémas conceptuels. Ces termes sont utilisés indifféremment par les enseignants dans le contexte des cours de langue. Les cadres sont destinés à aider les élèves à enregistrer et à représenter schématiquement leurs processus mentaux, à organiser l'information qu'ils ont entendue, regardée ou lue de diverses façons, et à préparer leurs idées en vue d'en faire un exposé oral ou écrit. Étant donné la diversité des organisateurs graphiques, nous les avons répartis d'après leur fonction. Ces catégories ne s'excluent pas mutuellement et il leur arrive souvent de se recouper. Il s'agit des cadres de réflexion, des cadres pour textes narratifs, des cadres pour textes informatifs, des cadres d'organisation et des cadres de rédaction.

Buts

Les cadres ont de nombreuses fonctions. Ils

- permettent de représenter visuellement un sujet ou une structure;
- montrent les liens qui existent entre des idées, des réflexions et des données particulières;
- montrent les structures particulières des concepts ou des textes;
- constituent un moyen visuel de prendre des notes à l'aide de couleurs, de mots-clés, de symboles et de codes pour préciser, dans un petit espace, le sens du texte étudié;
- favorisent la gymnastique d'esprit et incitent à passer du général au particulier;
- servent d'activité de soutien (ou d'échaffaudage) pour le travail de réflexion, de rédaction, d'expression orale et d'interaction avec le texte à l'étude;
- fournissent un aperçu des connaissances acquises ou permettent de les passer en revue;
- fournissent une autre méthode pour enregistrer des idées.

Démarche

Les élèves ont besoin qu'on leur enseigne de façon explicite plusieurs éléments concernant l'emploi des cadres. Expliquez les points suivants :

- pourquoi les cadres sont utiles;
- comment se servir de cadres prédéterminés;
- quels cadres se prêtent à des fins diverses;
- comment personnaliser des cadres et adapter ceux qui sont prédéterminés.

Pour commencer à enseigner l'utilisation des cadres, l'enseignant devrait toujours faire une démonstration et expliquer qu'ils aident les élèves à organiser leur réflexion et à fournir des renseignements de base dont ils se serviront plus tard. Par exemple, lorsque vous montrez aux élèves à se servir d'un organigramme pour un roman policier, lisez le livre à la classe et, à la fin de chaque séance de lecture, aidez les élèves à présenter l'intrigue, les événements, les principaux suspects et les raisons pour lesquelles ils soupçonnent ces personnages sur un grand organigramme affiché dans la classe. Discutez des points importants d'une intrigue policière et comment, dans ce genre de roman, les rapports entre personnages peuvent être représentés. Les élèves peuvent ensuite lire un petit roman policier et remplir leur propre organigramme. Vous pouvez également donner aux élèves un organigramme partiellement rempli et les aider vous-même ou demander à d'autres élèves d'intervenir pour trouver les renseignements et les inscrire dans l'organigramme.

Une fois que les élèves se seront entraînés à utiliser divers cadres, ils devraient pouvoir choisir ceux dont ils ont besoin, expliquer leur choix et utiliser les cadres de façon efficace.

Exemples :

- Servez-vous d'organigrammes au cours d'un remue-méninges pour enregistrer vos réflexions et délimiter le sujet.
- Servez-vous d'un cadre de comparaison et de contraste pour répondre à des questions, pour comparer les climats tempéré et tropical ou pour comparer deux versions d'une histoire, voir les pages 6.53 et 6.105 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*. Servez-vous d'un diagramme de Venn pour inscrire les données.

Évaluation

Les cadres peuvent être évalués en fonction de la qualité, de la quantité et de la pertinence de l'information qu'ils contiennent. La classe peut décider d'établir des barèmes de notation ou des grilles d'évaluation.

Vous pouvez également évaluer la capacité des élèves à choisir ou à créer un cadre qui est approprié à une tâche donnée.

Conseils pour l'enseignant

- Servez-vous souvent des mêmes cadres pour que les élèves puissent atteindre un certain automatisme et ainsi se concentrer sur le contenu de l'information qu'ils inscrivent dans le cadre. Choisissez quelques exemples de cadres et enseignez-les de façon approfondie. Laminez ceux que vous allez utiliser le plus souvent.
- Les élèves ont besoin de beaucoup d'espace dans les cadres. Préparez de grands modèles sur du papier pour affiches ou sur un tableau à feuilles mobiles, surtout au début, lorsque les élèves apprennent à se servir des cadres.

- Les renseignements placés à l'intérieur du cadre peuvent se présenter sous forme de photos sans texte. Cela convient particulièrement aux élèves du niveau primaire.
- Affichez les cadres agrandis dans la classe. Les élèves peuvent s'y reporter lorsqu'ils doivent choisir un cadre particulier.
- Apprenez aux élèves à se servir de couleurs, de symboles et de formes particulières pour expliquer le sens de certains éléments d'information.
- Faites une démonstration avec divers types de cadres pour montrer aux élèves les différentes façons d'organiser des informations semblables.

Références

Anderson-Inman, Lynne, and Leigh Zeitz. "Computer-Based Concept Mapping: Active Studying for Active Learners." *The Computing Teacher* (Aug./Sept. 1993): 6-8.

Bromley, Karen, Linda Irwin-De Vitis, and Marcia Modlo. *Graphic Organizers: Visual Strategies for Active Learning*. New York, NY: Scholastic Professional Books, 1995.

Buehl, Doug. *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Schofield, WI: Wisconsin State Reading Association, 1995.

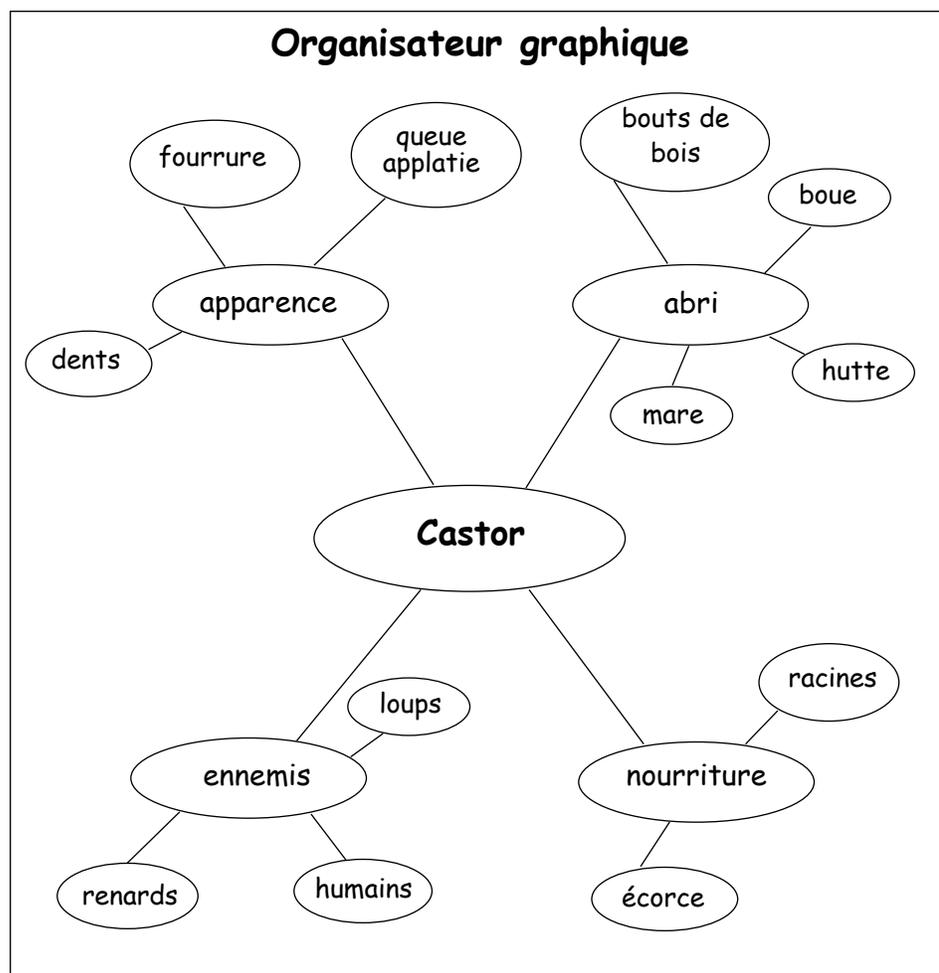
Cook, Doris. *Strategic Learning in the Content Areas*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction, 1989.

Margulies, Nancy. *Mapping Inner Space*. Phoenix, AZ: Zephyr Press, 1991.

Tarasoff, Mary. *Reading Instruction That Makes Sense*. Victoria, BC: Active Learning Institute, 1993.

Organisateurs graphiques

Les organisateurs graphiques (cadres, organigrammes, schémas conceptuels) sont spécialement conçus pour faciliter le rappel et l'organisation de connaissances antérieures ou de connaissances communes, la planification d'exposés ou bien l'apprentissage ou l'explication d'un concept. Ils peuvent être individuels et résulter d'une activité en petits groupes, ou collectifs lorsque tous les élèves de la classe partagent leurs connaissances. La plupart du temps, ils sont de forme libre et commencent par un thème ou une idée principale placée au milieu de la page. Certains comportent des couleurs, des mots-clés et des représentations telles que photos, symboles ou codes. Les branches qui partent du concept central indiquent les divers aspects de l'idée principale ou les liens possibles et sur chacune sont inscrits des renseignements supplémentaires. L'exemple suivant montre un organisateur graphique utilisé au début d'un travail de recherche ou d'une enquête sur la vie du castor.



Les organisateurs graphiques peuvent également aider les élèves à revoir les connaissances qu'ils ont apprises et à se préparer pour un test.

Cadres de concepts

Les cadres de concepts aident les élèves à activer leurs connaissances antérieures, à en acquérir de nouvelles, à les mettre en application et à les élargir. Leur degré de difficulté varie, de même que leur application aux différentes matières, et ils conviennent à divers styles d'apprentissage. Il en existe plusieurs types.

Cadre des rapports entre concepts

- Le *Cadre des rapports entre concepts* (Matchullis and Mueller, 1996) exige que les élèves divisent le texte en catégories : problème/solution - ou - comparaison/contraste - cause/effet. Il convient davantage aux élèves du présecondaire et du secondaire. Les pages 6.56 et 6.106 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants* fournissent d'autres renseignements sur ce genre de cadre.

Sommaire des concepts

- Le *Sommaire des concepts* (Matchullis et Mueller, 1996) permet aux élèves d'étudier des concepts à partir de points de vue différents. Il leur permet d'avoir une vue d'ensemble et de définir les concepts et les caractéristiques avec précision. Pour plus de détails, consultez les pages 6.71 - 6.73 et 6.114 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*. Vous y trouverez des exemples destinés aux élèves du présecondaire et du secondaire.

Cadre de discussion

- Le *Cadre de discussion* (Alvermann, 1991) permet aux élèves d'avoir des interactions. Il incorpore la lecture, l'écriture, l'écoute et l'expression. Il convient particulièrement pour les textes qui présentent des points de vue divergents.

Références

Alvermann, D.E. "The Discussion Web: A Graphic Aid for Learning across the Curriculum." *The Reading Teacher* 45.2 (1991): 92-99.

Buehl, Doug. *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Schofield, WI: Wisconsin State Reading Association, 1995.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel : Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, 1997.

Analyse sémantique

- L'*Analyse sémantique* (Johnson et Pearson, 1984) permet d'étudier le sens des mots et rappelle visuellement aux élèves en quoi les concepts sont semblables et différents. À cet effet, les élèves analysent le vocabulaire en repérant les principales caractéristiques puis en les comparant à celles d'autres concepts connus. Puis, ils se servent d'un tableau pour inscrire les termes ou concepts clés selon leurs qualités importantes. Lorsque le tableau est rempli, ils peuvent voir en quoi les concepts sont semblables et différents. Ils peuvent se servir de l'information ainsi recueillie pour préparer des comptes rendus écrits ou oraux.

Démarche

Étape 1 — Comme premier exemple, choisissez un concept facile. Il vaut mieux introduire la stratégie aux élèves du primaire à l'aide d'un concept concret et réserver les concepts abstraits aux élèves du présecondaire et du secondaire.

Étape 2 — Inscrivez plusieurs mots dans la rubrique « catégorie » de la colonne gauche du tableau d'analyse sémantique ci-dessous. Les élèves doivent connaître ces termes.

Étape 3 — Inscrivez en haut du tableau plusieurs caractéristiques essentielles que ces termes ont en commun.

Étape 4 — Les élèves donnent un code à chaque mot à l'aide d'un signe (+) si le terme possède la caractéristique et d'un signe (-) s'il ne la possède pas. Ils peuvent utiliser le point d'interrogation en cas de doute.

Étape 5 — Encouragez les élèves à donner d'autres mots et caractéristiques qui pourraient s'ajouter au tableau

Tableau d'analyse sémantique						
Catégorie	On en mange la peau	Mou(molle)	Sucré(e)	Pousse dans un arbre	Pousse au Canada	On en fait des tartes
Fruits						
Pomme	+	—	+	+	+	+
Cerise	+	+	+	+	+	+
Pamplemousse	—	+	+	+	—	—
Banane	—	+	+	+	—	+
Orange	—	+	+	+	—	—

Références

Buehl, Doug. *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Schofield, WI: Wisconsin State Reading Association, 1995.

Cunningham, P., and J. Cunningham. "Content Area Reading-Writing Lessons." *The Reading Teacher* (1987): 509.

Johnson, D., and P. Pearson. *Teaching Reading Vocabulary*. 2nd ed. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston, 1984.

Tableau des connaissances en sept étapes

- Le *Tableau des connaissances en sept étapes* (Matchullis et Mueller, 1996) est une variante du SVA - Ce que je sais, Ce que je veux savoir, Ce que j'ai appris. Il peut être utilisé depuis le niveau primaire jusqu'au niveau secondaire sans beaucoup d'adaptations. Les pages 6.23 et 6.98 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants* fournissent des exemples et des renseignements plus détaillés sur cette stratégie.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel : Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, 1997.

Cadres de textes narratifs

Les cadres de textes narratifs sont des cadres ou organisateurs graphiques particuliers destinés à aider les élèves à représenter schématiquement ce qu'ils comprennent des structures propres à un texte narratif. On les appelle souvent schémas ou cadres de récit, ou encore plans d'histoire. Leur complexité augmente avec la difficulté du texte.

Les cadres représentant la façon dont un texte narratif est organisé peuvent porter sur ce qui suit :

- début, milieu et fin;
- problèmes;
- enchaînement des événements ou des épisodes;
- évolution de l'intrigue;
- rapports entre personnages et particularités de ces personnages;
- lieu de l'action

Schémas de récit

Les schémas de récit sont des représentations graphiques des principaux éléments d'un récit : personnage, intrigue, problème ou objectif, atmosphère, lieu de l'action, thème et dénouement. Ils aident visuellement les élèves à comprendre les éléments du récit et l'évolution de l'intrigue, et à se souvenir de l'histoire proprement dite. Ils leur permettent parfois de déceler certaines caractéristiques communes.

Buts

- donner un outil visuel pour comprendre et analyser les éléments d'un récit;
- renforcer les connaissances sur la structure d'un récit;
- permettre une compréhension plus cohérente et intégrée des récits;
- faire des prédictions;
- fournir un modèle pour la composition d'histoires.

Démarche

Étape 1 — Passez en revue les principaux éléments du récit : intrigue, personnage, atmosphère, lieu de l'action, thème et dénouement. Vous pouvez vous servir du rétroprojecteur ou les inscrire au tableau sous forme de graphique, de schéma de récit ou « d'étoile ». Reportez-vous aux exemples de cadres figurant sur les Annexes 60, 61 et 62. Dans une étoile à cinq branches, chacun des éléments du récit ou chacune des questions fondamentales apparaît dans les angles des étoiles.

- qui? — personnages
- où? — lieu de l'action
- que s'est-il passé? — problème ou intrigue
- quand et comment l'histoire s'est-elle terminée? — dénouement ou résultat
- pourquoi? — thème de l'auteur

Étape 2 — Les élèves écoutent ou lisent un récit, ou bien ils regardent un film. Donnez-leur un schéma de récit vierge. Ils doivent y inscrire les principaux éléments d'information à mesure que vous en faites la démonstration sur un transparent. Rappelez-leur qu'il ne faut indiquer que les principaux événements.

Étape 3 — Montrez aux élèves du présecondaire et du secondaire comment se servir de l'information pour déterminer le thème. Ils doivent inscrire le thème dans l'espace réservé à cet effet ou bien prévoir un espace pour cela.

Étape 4 — Lorsque les élèves se sont familiarisés avec les schémas de récit, ils sont prêts à analyser les textes qu'ils lisent ou les films qu'ils regardent tout seuls.

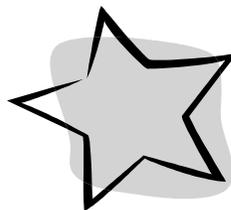
Évaluation

Les schémas de récit peuvent servir à évaluer ce que les élèves comprennent des éléments et de la structure d'un récit, ainsi que ce qu'ils retiennent du contenu. Choisissez-en un qui correspond au récit et à l'élève. Ils peuvent servir à organiser les prédictions avant d'écouter, de lire ou de regarder des histoires. Les éléments d'information peuvent être ajoutés pendant la lecture, l'écoute ou le visionnement. À la fin, des renseignements supplémentaires peuvent être indiqués d'une couleur différente. L'information peut être dessinée ou rédigée par écrit. Les cadres peuvent aussi être distribués après la lecture, l'écoute ou le visionnement de l'histoire pour aider les élèves à structurer la reformulation ou la représentation du récit. Recueillez et datez des échantillons de cadres sur une certaine période de temps pour évaluer les progrès en grammaire ou structure, les connaissances et la compréhension des éléments du récit, les progrès en compréhension et la capacité à se souvenir du contenu.

Adaptations et applications

Les schémas de récit peuvent servir de plans pour les travaux de rédaction, les mises en scène, les contes ou les textes médiatiques. Ils peuvent être adaptés pour les nouvelles, les romans et les films.

Vous en trouverez ci-après (Annexes 60, 61 et 62). Leur complexité varie. Ils ont été utilisés avec des élèves du primaire et du présecondaire. Choisissez celui qui convient le mieux aux besoins de l'élève. Pour un schéma de récit adapté aux élèves du présecondaire, veuillez consulter l'ouvrage de Doug Buehl (1995).



ANNEXE 60

Schéma de récit — A

Lieu de l'action

Heure : _____

Endroit: _____

↓

Personnages

↓

Problème ou objectif

Événements ou action
D'abord, Puis, Bientôt, Ensuite, Enfin

↔

Dénouement ou résultat

Schéma d'histoire — B

Début

Milieu

Fin

ANNEXE 61

Schéma d'histoire — C

Date _____ Nom _____

Problème ou élément déclencheur

Solution ou résultat

Fin

Quand?

Qui?

Où?

ANNEXE 62

Références

Buehl, Doug. *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Schofield, WI: Wisconsin State Reading Association, 1995.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel : Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, 1997.

Sullivan, Mary, *L'évaluation et le portfolio de l'élève : fiches à reproduire 4*. Richmond Hill, ON : Scholastic, 1994.

Sur la trace des personnages

Sur la trace des personnages est une stratégie qui permet, à l'aide d'un tableau, d'organiser les renseignements importants concernant les personnages. Les personnages sont étudiés pour déterminer la façon dont ils réagissent aux conflits et la façon dont ils évoluent. Cela aide les élèves à comprendre le point de vue du personnage et celui de l'auteur (ou du narrateur).

Buts

- reconnaître le rôle central du conflit;
- suivre l'évolution des personnages;
- se représenter visuellement les personnages — leurs caractéristiques, la façon dont ils évoluent et pourquoi, et la façon dont ils réagissent en cas de conflit.

Démarche

Étape 1 — Passez en revue les principaux éléments du récit : intrigue, personnage, lieu de l'action, atmosphère, thème et dénouement.

Étape 2 — Posez les questions suivantes pour aider les élèves à se concentrer sur l'analyse des personnages :

- Que font-ils?
- Que pensent-ils ou que disent-ils?
- Quel est leur rôle dans le conflit?
- Comment évoluent-ils?
- Que font ou disent les autres à leur sujet?

Étape 3 — Servez-vous d'un modèle de tableau vierge que vous aurez reproduit sur un transparent et remplissez-le avec les élèves en choisissant un récit bien connu. Inscrivez le nom du personnage dans le cercle central. Les élèves doivent définir le conflit et l'inscrire sur le cercle qui entoure le personnage.

Étape 4 — Pendant une discussion à laquelle toute la classe participe, les élèves décident quels renseignements vont figurer dans les trois premiers quarts du tableau : que fait le personnage, que dit-il ou pense-t-il et que pensent les autres de lui?

Inscrivez les données dans chaque quart. À l'aide des renseignements qui figurent dans les trois quarts, les élèves peuvent commencer à analyser les changements qui s'opèrent chez le personnage et le thème ou le point de vue de l'auteur (du narrateur).

Étape 5 — Expliquez dans le quatrième quart la façon dont le personnage a évolué. Les élèves peuvent travailler à deux pour remplir cette section. Demandez-leur de se joindre à un autre groupe de deux pour expliquer par écrit ce qui, selon eux, constitue le thème traité par l'auteur.

Adaptations et applications

Cette stratégie peut être modifiée en fonction du niveau scolaire des élèves.

Référence

Buehl, Doug. *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Schofield, WI: Wisconsin State Reading Association, 1995.

Cadres de textes informatifs

Les cadres représentant la façon dont un texte informatif est structuré ou organisé portent sur ce qui suit :

- enchaînement ou chronologie;
- énumération;
- description;
- définition;
- comparaison et contraste;
- cause et effet;
- problème et solution;
- idée principale et détails.

Le document *Le succès à la portée de tous les apprenants* donne des exemples de cadres de textes informatifs et fournit des renseignements et des fiches reproductibles sur les cadres suivants : *Tableau structural*, page 6.42; *Cadre de comparaison et de contraste*, pages 6.53 à 6.55 et 6.105 à 6.106. Ces cadres sont des organisateurs visuels qui permettent aux élèves de comprendre la structure des textes.

Il faut souvent enseigner de façon explicite aux élèves, leur faire des démonstrations et leur proposer des séances d'entraînement dirigé lorsqu'ils lisent, rédigent et discutent des textes aux structures caractéristiques des textes informatifs. Souvent, les auteurs organisent leurs idées en combinant plusieurs structures. Dans les textes de nature complexe, il est rare de ne rencontrer qu'un type de structure.

Le cadre de comparaison et de contraste aide également les élèves à apprendre comment établir des ressemblances et des différences. (Voir les pages 6.105 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*). Il peut servir à énumérer les caractéristiques particulières de quatre personnes ou objets et à comparer leurs similarités et leurs différences.

Diagramme en pyramide

Le diagramme en pyramide aide les élèves à tirer d'un texte l'idée principale et les détails complémentaires au cours d'activités de lecture et d'écriture. Pendant l'exercice, les élèves fouillent l'information, établissent des liens et tirent des conclusions.

Buts

- écouter activement et discuter;
- représenter visuellement;
- trouver l'idée principale et les détails complémentaires;
- tirer des conclusions;
- faire des observations;
- acquérir de l'expérience en rédaction de résumés.

Démarche

Étape 1 — Avant l'activité de lecture, d'écoute ou de visionnement, posez aux élèves une question-thème.

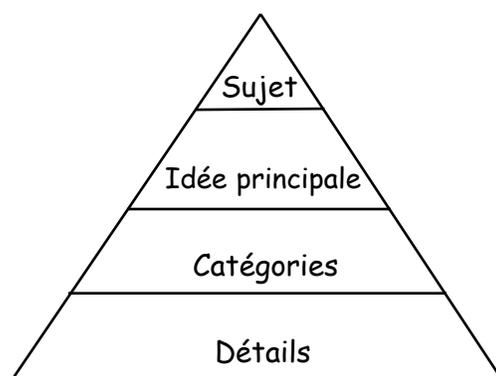
Étape 2 — Les élèves inscrivent sur des fiches les renseignements qu'ils recueillent pendant l'activité, à raison d'un fait ou d'une idée par fiche.

Étape 3 — Montrez-leur comment classer les renseignements par catégorie. Demandez des réponses aux élèves, inscrivez-les sur de plus grandes fiches et montrez-les à l'ensemble de la classe. Animez une discussion pour savoir comment classer les réponses. Ces détails formeront la base ou les « fondations » de la pyramide.

Étape 4 — Pour chaque groupe de fiches, les élèves font un remue-méninges afin de trouver des titres de catégories. Ces titres sont inscrits sur les fiches et placés sur le deuxième palier de la pyramide.

Étape 5 — Tracez les deux paliers supérieurs de la pyramide. Les élèves doivent donner un titre approprié à cette pyramide et l'inscrire au niveau supérieur. Puis, ils se servent du titre, des noms de catégories et des détails pour composer une phrase qui résume l'information. Cette phrase est ensuite inscrite au deuxième niveau.

Étape 6 — Les élèves se servent de l'information de la pyramide pour rédiger un paragraphe traitant la question-thème.



Référence

Buehl, Doug. *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Schofield, WI: Wisconsin State Reading Association, 1995.

Organisateurs graphiques

Les organisateurs graphiques servent à représenter le contenu et la structure d'un texte. Certains sont utilisés pour organiser l'information et les idées, notamment ceux qui suivent :

Organisateurs graphiques	Structures de textes
<ul style="list-style-type: none">• échanciers, cycles• listes, tableaux• diagrammes de Venn, matrices• organigrammes, diagrammes• pyramides, schémas en forme d'arête de poissons, arbre aux idées• schémas de récit, équations, cadres de résolution de problèmes• schémas conceptuels, concept de définition ou schémas lexicaux	<ul style="list-style-type: none">• séquence, chronologie• énumération• comparaison et contraste• cause et effet• idée principale et détails complémentaires• problème et solution• rapports entre concepts

Autres exemples d'organiseurs graphiques figurant dans le document *Le succès à la portée de tous les apprenants* : *Tableau structural*, page 6.42; *Cadre de renseignements*, page 6.52; *Cadre de comparaison et de contraste*, pages 6.52 et 6.105; *Cadre des rapports entre concepts*, pages 6.56 et 6.106; *Cadre de résolution de problèmes IDÉAL*, pages 6.56 et 6.107.

Références

Piccolo, Jo Anne. *Structures for Reading, Writing, and Thinking (Books 1-4)*. San Antonio, TX: ECS Learning Systems, 1996.

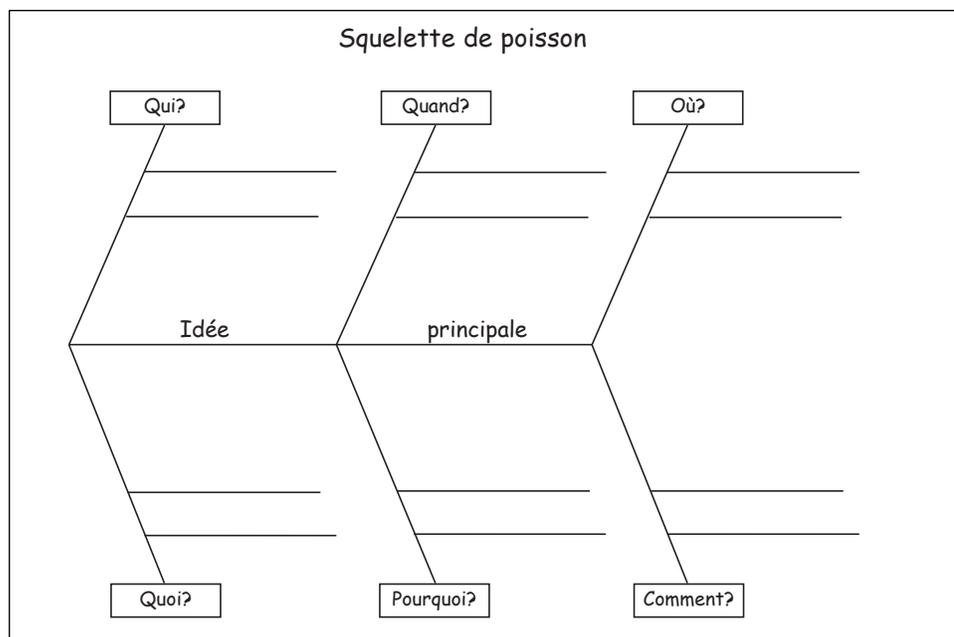
Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel : Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, 1997.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

Squelette de poisson

Le diagramme en arête de poisson est un outil visuel qui offre un plan de structure. Il aide les élèves à organiser l'information et à prendre des notes, mais aussi à se souvenir des principaux renseignements. Pour utiliser cette stratégie de façon efficace, les enseignants doivent tenir compte des principaux concepts du sujet à l'étude, du vocabulaire se rapportant à ces concepts, de la façon dont les élèves apprendront les données nécessaires et des capacités des élèves. La stratégie peut être utilisée avec toute la classe, en petits groupes ou de façon individuelle. Elle convient aux élèves de la quatrième année au secondaire 4.



Adaptations et applications

Certains enseignants du Manitoba ont élaboré une stratégie appelée l'arbre aux idées. Il ressemble beaucoup au diagramme en arête de poisson sauf qu'il a la forme d'un conifère stylisé.

Références

Herber, H. L. *Teaching Reading in Content Areas*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

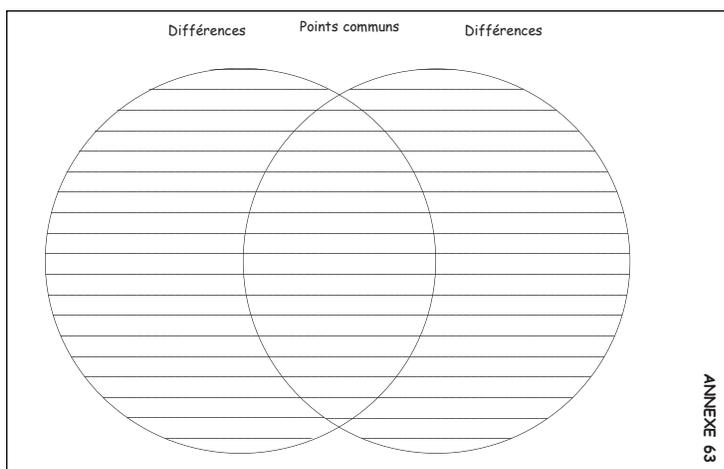
Pour en savoir plus

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique, 2^e édition*. Québec. Gaétan Morin Éditeur Ltée, 2003.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Diagramme de Venn

Le diagramme de Venn est un exemple de cadre de comparaison qui sert à indiquer les ressemblances et les différences entre des concepts ou sujets. Il consiste en deux cercles qui se recoupent. La partie commune sert à inscrire les ressemblances. Le diagramme de Venn aide les élèves à organiser des idées et à voir les rapports qui existent entre des concepts. Voir l'exemple ci-après (Annexe 63).



Buts

- comparer et différencier;
- analyser les liens qui existent entre les concepts ou les sujets;
- faire un résumé des ressemblances et des différences.

Démarche

Étape 1 — Servez-vous d'un transparent représentant le diagramme de Venn pour montrer la démarche aux élèves. Choisissez les deux concepts ou sujets qui feront l'objet de la comparaison et inscrivez-les en haut de chacun des deux cercles.

Étape 2 — Faites un remue-méninges avec les élèves pour trouver en quoi les deux concepts ou sujets sont semblables. Inscrivez les points communs dans l'intersection des deux cercles.

Étape 3 — Faites un remue-méninges avec les élèves pour trouver les différences et inscrivez celles-ci dans la partie du cercle appropriée de chacun des concepts ou sujets.

Étape 4 — Les élèves se servent de l'information recueillie à l'aide du diagramme de Venn pour faire un résumé écrit.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur la capacité des élèves à se servir du diagramme de Venn pour comprendre les ressemblances et les différences entre les concepts ou les sujets et ainsi à faire un résumé de ces ressemblances et de ces différences oralement d'abord et, plus tard, par écrit.

Adaptations et applications

- Ajoutez un troisième cercle pour comparer trois concepts.
- Ajoutez des lignes dans les cercles pour les élèves du niveau primaire.
- Servez-vous du diagramme de Venn à tous les niveaux scolaires.
- Le diagramme de Venn est un outil particulièrement utile pour se préparer aux questions de comparaison et de contraste dans les tests.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples,*

Cadres de rédaction

Les cadres de rédaction servent à organiser des idées et à élaborer une structure en vue de rédiger un texte. Ils sont particulièrement utiles pour lire et rédiger des structures de textes informatifs. Ce genre de structure est couramment utilisé pour présenter et organiser les idées d'un texte informatif.

Cadres de rédaction d'un paragraphe descriptif ou informatif

Un tel cadre fournit aux élèves la structure de base et les éléments linguistiques nécessaires pour rédiger des paragraphes descriptifs ou informatifs; il les aide à reconnaître les différentes structures et à organiser leurs propres paragraphes. Les cadres indiquant par exemple une explication, un problème et une solution, une comparaison et un contraste, une cause et un effet, une séquence ou une proposition et des arguments sont des organisateurs fréquemment utilisés. (Voir les pages 6.112 à 6.117 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*). Le cadre de rédaction d'un paragraphe peut être utilisé de façon individuelle, dans une mini-leçon ou en petits groupes. Petit à petit, les élèves peuvent combiner différentes structures dans un texte plus long. (Voir page 6.112 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*).

Buts

- examiner des modèles de structures utilisées pour la rédaction de paragraphes;
- reconnaître les modes d'organisation;
- apprendre à utiliser de façon autonome des structures appropriées pour la rédaction de paragraphes;
- inciter au raisonnement de niveau supérieur.

Démarche

Étape 1— Donnez aux élèves l'occasion de lire des textes structurés de diverses façons. Les élèves surlignent les indices textuels, tels que les marqueurs de relation, qui indiquent le genre de structures utilisées. Il est important qu'ils entendent et qu'ils voient ces marqueurs de relation.

Étape 2 — Donnez-leur un cadre de rédaction indiquant clairement le genre de texte à l'étude (séquence, énumération, problème-solution, comparaison-contraste, cause-effet, proposition-arguments).

Étape 3 — Donnez-leur une idée principale complète ou partielle. Elle peut se situer n'importe où dans le paragraphe et devrait aider les élèves à décider quel cadre utiliser.

Étape 4 — Donnez le début des phrases (entre trois et cinq) qui développeront l'idée principale.

Étape 5 — Donnez des mots et des marqueurs de relation là où ils s'imposent :

- séquence ou énumération : premièrement, deuxièmement, enfin, en dernier, de même, en outre, puis, de plus, ensuite, de surcroît;
- comparaison : de même, de la même façon, également;
- contraste : mais, cependant, d'un autre côté, par contre, au contraire;
- conclusion : aussi, en conséquence, bref, donc;
- temps : immédiatement, bientôt, au bout de quelques minutes ou jours, au début, après, avant, d'abord, ensuite, puis, après cela, pendant, avant et après, pendant ce temps-là.

Étape 6 — Proposez une phrase complète ou partielle pour conclure ou résumer.

Étape 7 — Encouragez les élèves à varier la longueur et la structure des phrases.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur la façon dont l'élève apprend à reconnaître et, surtout, à utiliser et à adapter les structures de paragraphes dans ses productions écrites. Vous pouvez supprimer petit à petit divers indices dans les cadres de rédaction pour évaluer la capacité de l'élève à utiliser, à adapter et à intégrer ces cadres. Des discussions en groupes ou avec toute la classe peuvent permettre d'évaluer de façon informelle la capacité des élèves à reconnaître les différentes structures. La révision par les pairs peut également aider les élèves à déterminer à quel point ils réussissent à se servir efficacement des structures et des indices. Les réflexions personnelles des élèves et l'emploi de cadres dans leurs journaux peuvent également servir à déterminer à quel point ils comprennent ces structures. Ceux-ci peuvent évaluer eux-mêmes leurs journaux pour trouver les structures et les indices dont ils se servent pour rédiger des paragraphes.

Conseils pour l'enseignant

- Les élèves lisent des textes et en décrivent les structures. Expliquez les indices tels que les titres et les marqueurs de relation qui sont actuellement utilisés dans leurs manuels.

- Choisissez des cadres de rédaction adaptés aux textes ou concepts étudiés.
- Prévoyez des ressources linguistiques (dictionnaires, thésaurus, ouvrages de style).

Adaptations et applications

- Servez-vous de cette stratégie pour aider les élèves à prendre des notes lorsqu'ils regardent un film, pour leur apprendre à répondre à des questions sous forme de composition ou de dissertation et pour passer en revue des thèmes qui ont déjà fait l'objet de discussions.
- Les élèves suppriment certains bouts de paragraphes dans des articles, des romans ou des manuels d'autres matières pour en faire des critiques ou pour analyser les techniques de rédaction d'autres auteurs.

Références

Cook, Doris. *Strategic Learning in the Content Areas*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction, 1989.

Piccolo, Jo Anne. *Structures for Reading, Writing, and Thinking (Books 1-4)*. San Antonio, TX: ECS Learning Systems, 1996.

Raphael, Taffy, E., B. Kirschner, and C.S. Englert. *Text Structure Instruction within Process-Writing Classrooms: A Manual for Instruction*. East Lansing, MI: The Institute for Research on Teaching, 1986.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel : Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, 1997.

Cadres de rédaction de textes

Les cadres de rédaction de textes constituent une introduction aux différentes structures utilisées pour rédiger un texte. Ils offrent une structure de base et permettent ainsi aux élèves de voir et de pratiquer différentes formes de textes. Ils sont utiles pour les mini-leçons, pour le travail de collaboration et pour les exercices de rédaction individuelle.

Buts

- reconnaître la structure d'un texte;
- choisir, utiliser et adapter les structures appropriées;
- reconnaître l'efficacité des structures de diverses productions écrites et y réfléchir.

Démarche

Étape 1 — Donnez aux élèves un cadre de rédaction facilement reconnaissable (dissertation persuasive, narrative, informative).

Étape 2 — Pour chaque paragraphe, donnez une idée principale complète ou partielle. Celle-ci peut apparaître n'importe où dans le paragraphe et doit aider le lecteur à deviner le genre de texte dont il s'agit. Changez l'emplacement des idées principales.

Étape 3 — Donnez quelques indices textuels pour les phrases des paragraphes. De façon générale, donnez-en plus dans les premiers paragraphes et moins dans les suivants.

Étape 4 — Donnez des mots ou des marqueurs de relation.

Étape 5 — Donnez beaucoup d'indices dans le paragraphe de conclusion.

Étape 6 — Encouragez la variété dans la structure et dans la longueur des phrases.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur la capacité de l'élève à se servir de ce genre de cadre dans ses propres écrits. Des listes de vérification et des feuilles de commentaires remplies par l'élève lui-même ou par les autres élèves peuvent aider chacun d'eux à vérifier ses progrès. Les carnets d'apprentissage et les entretiens peuvent servir efficacement à examiner les progrès des élèves à mesure que ces derniers utilisent et adaptent ces cadres dans leurs productions écrites. Consultez les enseignants des autres matières pour savoir si le transfert de connaissances s'opère entre le cours de langue et les autres cours.

Conseils pour l'enseignant

- Commencez par des sujets qui sont personnels, que les élèves connaissent et qui n'exigent pas beaucoup de recherches externes.
- Prévoyez des ressources (dictionnaires, thésaurus, manuels de style et guides de rédaction).
- Pour la première séance d'entraînement, faites travailler les élèves en groupes.

Adaptations et applications

- Servez-vous des cadres de rédaction de texte pour aider les élèves à réviser les principaux concepts d'un cours.
- Conservez des modèles de textes rédigés par les élèves pour les années suivantes.

Références

Iveson, M., and S. Robinson. *Language Arts Survival Guide: Over 1500 Tips for Communication*. Scarborough, ON: Prentice-Hall Ginn, 1993.

Mathieu, W., and S. Tywoniuk. *Language Arts Teacher's Survival Guide*. Scarborough, ON: Prentice Hall Ginn, 1996.

Piccolo, JoAnne. *Structures for Reading, Writing and Thinking (Books 1-4)*. San Antonio, TX: ECS Learning Systems, 1996.

Cadres de rédaction de poèmes

Les cadres de rédaction de poèmes présentent aux élèves quelques-unes des structures les plus courantes utilisées en poésie. À force de s'en servir, les élèves finissent par les intérioriser et par les adapter pour leurs propres poèmes. En apprenant à reconnaître les différentes formes poétiques, ils se rendent compte de l'importance du choix et de la place de chaque mot dans les poèmes. Les cadres peuvent inciter à la créativité et à l'expression personnelle.

Buts

- reconnaître et utiliser différentes structures de poèmes;
- favoriser la clarté de l'expression et la créativité dans la composition de poèmes.

Démarche

Étape 1 — Donnez aux élèves des cadres de rédaction et des exemples de poèmes publiés et de poèmes d'élèves illustrant une forme poétique particulière. Ils doivent s'en servir pour créer un montage.

Étape 2 — Lisez les poèmes et discutez de leurs caractéristiques.

Étape 3 — Faites un remue-méninges pour trouver des idées et des sujets.

Étape 4 — Donnez du temps aux élèves pour qu'ils composent plus d'un poème à l'aide du cadre de rédaction.

Étape 5 — Donnez-leur des ressources (autres exemples, dictionnaires, thésaurus, manuels de style, guides de rédaction).

Étape 6 — Prévoyez du temps pour la discussion et la lecture des poèmes.

Étape 7 — Préparez un recueil de poèmes que les élèves de la classe ont composés eux-mêmes et montrez-le à d'autres personnes.

Évaluation

Commentaires anecdotiques, journaux, discussions et révision par les pairs peuvent tous permettre d'évaluer l'utilisation des cadres de rédaction de poèmes. Une évaluation plus structurée des poèmes peut avoir lieu lorsque les élèves utilisent et adaptent des formes poétiques particulières à des fins personnelles précises.

Conseils pour l'enseignant

- Dans la mesure du possible, proposez divers choix de cadres de rédaction de poèmes aux élèves.
- Si vous publiez les poèmes sur du papier spécial comme du papier de riz ou du papier parcheminé, cela leur donne une touche esthétique.

Adaptations et applications

- Les élèves décortiquent un poème pour voir comment il a été organisé.
- Ils essaient de créer des cadres originaux pour leurs camarades.
- Servez-vous, par exemple, du quintil pour parler des différents éléments linguistiques.

- Compilez des recueils de poèmes pour chaque élève et pour toute la classe, que vous montrerez aux parents.
- Encouragez les élèves à utiliser diverses structures pour créer leurs propres cartes de souhaits à l'occasion d'événements spéciaux à la maison et à l'école.
- Autorisez les élèves qui font preuve de créativité et qui n'aiment peut-être pas la structure qui leur est imposée à composer librement leur poème.
- Exemples de cadres de rédaction de poèmes :

— Acrostiches

Les élèves choisissent un mot ou un concept et l'écrivent verticalement sur une feuille. Chaque lettre doit être la première lettre d'un mot (ou d'une expression) inscrit horizontalement qui décrit le mot vertical ou qui y est associé. Encouragez les élèves à varier la longueur des lignes et à relier autant que possible les idées d'une ligne à l'autre.

Exemple : M _____
 A _____
 N _____
 G _____
 E _____
 R _____

— Quintil

Un quintil est un poème de cinq lignes dont chacune possède des caractéristiques bien précises.

Première ligne : un mot (nom)	Thème du poème
Deuxième ligne : deux mots (adjectifs)	Décrivent le mot de la première ligne
Troisième ligne : trois mots (verbes)	Verbes d'action liés au mot de la première ligne
Quatrième ligne : quatre mots	Expriment des sentiments ou des pensées au sujet du mot de la première ligne
Cinquième ligne : un mot (nom)	Synonyme du mot de la première ligne

Quintil

_____, _____

_____, _____, _____

_____, _____, _____, _____,

— Haïku

Poème traditionnel japonais, le haïku comporte trois lignes et un total de dix-sept syllabes. La première ligne en compte cinq, la deuxième sept et la troisième cinq. Le haïku n'exige aucune rime ni aucune phrase structurée. Il permet de faire une ou plusieurs des choses suivantes : exprimer un sentiment, marquer un instant, célébrer une période ou un élément de la nature.

Haïku

_____ (5 syllabes)

_____ (7 syllabes)

_____ (5 syllabes)

Références

Booth, David. *Story Drama: Reading, Writing and Roleplaying Across the Curriculum*. Markham, ON: Pembroke, 1994.

Hackett, Vicki L., and Paul C. Dalmas. *The Remedial Writing Teacher's Handbook*. Portland, OR: J. Weston Walsh, 1982.

Analyse d'articles de nature factuelle et d'articles qui traitent d'un problème ou d'une question

Les cadres d'analyse d'articles font appel aux habiletés cognitives d'ordre supérieur que sont l'analyse et l'évaluation, et ils se prêtent à différents styles d'apprentissage. Ils permettent à l'enseignant de se faire rapidement une idée de la façon dont l'élève raisonne.

Buts

- s'informer à partir d'articles de journaux et de revues;
- approfondir un sujet;
- donner aux élèves l'occasion de s'exercer à l'analyse et à l'évaluation;
- apprendre à distinguer entre opinions et faits;
- donner aux élèves l'occasion de représenter visuellement leurs processus mentaux.

Démarche

Étape 1 — Distribuez aux élèves des copies du cadre d'analyse d'articles. (Voir les pages 6.116 et 6.117 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*).

Étape 2 — Choisissez un article à analyser ou demandez aux élèves d'en choisir un.

Étape 3 — Les élèves lisent l'article et déterminent s'il est de nature factuelle ou s'il traite d'un problème.

Étape 4 — Ils analysent l'article en remplissant le cadre approprié.

Évaluation

Les cadres remplis permettent d'évaluer le raisonnement des élèves. Faites des observations informelles sous forme de commentaires anecdotiques sur les capacités d'analyse et d'évaluation des élèves. La classe voudra peut-être établir les critères d'évaluation d'un cadre de bonne qualité. Ces critères peuvent ensuite servir à créer des grilles d'évaluation ou des barèmes de notation.

Conseil pour l'enseignant

- L'enseignement des cadres d'analyse d'articles est particulièrement efficace lorsqu'il se présente sous forme de séances d'entraînement dirigé et de démonstrations.

Adaptations et applications

- Les cadres d'analyse d'articles se prêtent plus aux élèves du présecondaire et du secondaire qu'à ceux du primaire. (Voir des exemples de cadres remplis aux pages 6.75 et 6.76 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*).

Fact-Based and Issue-Based Article Analysis: Copyright © 1994 by Lynda Matchullis and Bette Mueller. Adapted by permission.

Pour en savoir plus

Arpin, Lucie, et Louise Capra. *L'apprentissage par projets*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel : Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, 1997.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

Sullivan, Mary, *L'évaluation et le portfolio de l'élève : fiches à reproduire 2*. Richmond Hill, ON : Scholastic, 1994.

Sullivan, Mary, *L'évaluation et le portfolio de l'élève : fiches à reproduire 4*. Richmond Hill, ON : Scholastic, 1994.

Sullivan, Mary, *L'évaluation et le portfolio de l'élève : fiches à reproduire 5*. Richmond Hill, ON : Scholastic, 1994.

Processus de recherche

L'accent mis sur le processus de recherche dans les cours de langue découle du fait que les élèves cherchent activement des réponses aux questions qu'ils se posent. Ceux-ci ont de plus en plus besoin d'apprendre à gérer l'information provenant de sources de plus en plus diverses. Les cours de langue doivent donc encourager et maintenir la curiosité parmi les élèves pour inciter ces derniers à devenir des apprenants autonomes tout au long de leur vie. Le processus de recherche permet aux élèves de formuler les questions qui guident leur apprentissage, de sonder leurs propres connaissances et celles des autres dans la classe, de chercher des sources de renseignements, de faire la synthèse des idées nouvelles, de partager ce qu'ils apprennent avec les autres et d'évaluer leur apprentissage pour déterminer, entre autres choses, si le processus de recherche qu'ils viennent d'effectuer va générer à son tour une nouvelle recherche.

Buts

- trouver, gérer, traiter et partager des idées;
- approfondir des sujets;
- acquérir les attitudes et les habitudes qui vont avec l'esprit de curiosité;
- construire tout un ensemble de stratégies de recherche;
- encourager l'autonomie de l'élève dans le processus de recherche.

Démarche

Étape 1 — Définir la tâche à accomplir : pour commencer, les élèves et l'enseignant choisissent un travail de recherche correspondant aux questions que les élèves se posent. Ces questions peuvent provenir de lectures, de films, d'expériences personnelles, d'un problème ou d'une situation à l'école ou dans la collectivité, des résultats d'une recherche précédente, de la présentation, par l'enseignant, d'un vidéo ou d'un texte imprimé poussant à la réflexion, ou d'une exposition de photos, d'articles de journaux ou d'objets recueillis sur un sujet particulier.

Sondez et activez les connaissances préalables des élèves. Ceux-ci doivent réfléchir à ce qu'ils connaissent sur le sujet, essayer de savoir ce que les autres connaissent dans ce domaine et ce qu'ils ont déjà appris dans les manuels. Ils doivent également déterminer leurs lacunes et y remédier.

Délimitez le travail de recherche. Les élèves doivent relier leurs questions de façon cohérente pour voir quels rapports existent entre les diverses idées qu'ils essaient d'approfondir. Ils doivent décider ce qui est important pour eux et déterminer les questions qui les aideront à approfondir le sujet à l'étude.

Étape 2 — Planifier : les élèves commencent par rédiger une première proposition ou un plan initial incluant un énoncé de mission, une liste des questions qui orienteront le travail de recherche ainsi qu'une liste de sources d'information possibles indiquant ce que les élèves espèrent tirer de chaque source et la façon dont ils peuvent les consulter. Au début, les élèves et l'enseignant établissent le plan ensemble.

Donnez aux élèves le temps de fouiller les renseignements qu'ils ont recueillis et de décider lesquels utiliser, comment les organiser et comment les communiquer au mieux (Quel produit ou mode de présentation est le plus approprié? Pour quel type d'auditoire?), quelles ressources d'apprentissage utiliser pour la révision ou la répétition et comment évaluer le processus de recherche et le produit ou la performance.

Étape 3 — Saisir l'information : accordez du temps aux élèves pour qu'ils puissent repérer et consulter les ressources d'apprentissage, évaluer les renseignements en fonction de leur pertinence, lire chacun des ouvrages et se prononcer sur leur utilité, et prendre des notes. Des leçons sur la prise de notes sont très profitables.

Étape 4 — Traiter l'information : donnez des stratégies et du temps aux élèves pour qu'ils puissent évaluer l'intérêt et l'exactitude des données, comparer l'information présentée dans les diverses sources, faire la synthèse des idées, établir des liens et faire d'éventuelles généralisations, réviser et corriger.

Étape 5 — Communiquer l'information : proposez des stratégies aux élèves pour qu'ils déterminent l'auditoire approprié et les façons convenables de présenter leur information. Donnez-leur des occasions de présenter leurs données et de montrer le comportement approprié d'un auditoire.

Évaluation

Les élèves et l'enseignant devraient décider des méthodes d'évaluation au début du processus de recherche. (Voir *Démarche*, Étape 2 ci-dessus).

- Autoévaluation de l'élève : il est essentiel que l'élève réfléchisse pendant toute la durée du travail de recherche pour renforcer l'apprentissage et pour accroître la métacognition. L'évaluation par l'élève doit notamment porter sur le processus, la matière et les nouveaux objectifs éventuels. À cet effet, l'élève peut se servir de listes de vérification ou encore d'outils comme le carnet d'apprentissage ou le journal. Exemples de questions concernant le processus : Qu'est-ce qui a bien marché? Que dois-je faire différemment la prochaine fois? Comment puis-je changer mes plans et mes méthodes pour mieux réussir la prochaine fois? Exemples de questions concernant la matière : Comment est-ce que cela a changé la façon dont je vois le monde? Quelle est l'importance de ce que j'ai découvert? L'adoption de nouveaux objectifs peut se faire avec toute la classe, avec un ou plusieurs groupes, ou encore de façon individuelle. On peut chercher à les atteindre immédiatement ou décider de s'en servir pour une recherche ultérieure ou à des fins personnelles.
- Évaluation par l'enseignant : à la fin du processus de recherche, l'enseignant dispose d'un grand nombre de données d'évaluation qui ont été recueillies à chacune des étapes de l'exercice. Il peut utiliser des listes de vérification, des commentaires anecdotiques, des journaux ou des carnets d'apprentissage, des discussions, des entretiens et d'autres méthodes à diverses étapes du processus de recherche. Au cours d'un dernier entretien d'évaluation, l'enseignant et l'élève se penchent sur ces données, et l'enseignant aide l'élève à se fixer des objectifs pour continuer son apprentissage et en vue de ses prochains travaux de recherche.

Conseils pour l'enseignant

- Montrez aux élèves les habitudes et les attitudes qui sont nécessaires pour le travail de recherche.
- Faites en sorte que le milieu d'apprentissage soit favorable à ce genre de travail.
- Donnez des modèles précis à toutes les étapes du processus de recherche, au moment approprié et à un rythme qui convient aux élèves. Les modèles devraient tenir compte des divers styles d'apprentissage et des diverses habiletés des élèves. À mesure que ces derniers deviennent plus confiants et plus compétents, ils sont capables de choisir parmi les diverses stratégies et les divers modèles.

Adaptations et applications

Le processus de recherche peut se présenter sous diverses formes :

- toute la classe y participe et les élèves travaillent individuellement ou en groupes sur les mêmes questions et comparent leurs résultats;
- toute la classe y participe et les élèves sont responsables, individuellement ou en groupes, de diverses sous-sections; ou encore, différents groupes font leur travail de recherche séparément et communiquent leurs résultats à l'ensemble de la classe ou à un auditoire plus large;
- chaque élève effectue sa recherche et partage ses résultats avec le groupe;
- des familles et des experts dans certains domaines participent à des projets de recherche communautaires touchant la maison ou la collectivité locale.

Références

Alberta Education. *Focus on Research: A Guide to Developing Students' Research Skills*. Edmonton, AB: Alberta Education, Curriculum Support Branch, 1990.

Short, Kathy G., Jerome C. Harste, and C. Burke. *Creating Classrooms for Authors and Inquirers*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.

Short, Kathy G., et al. *Learning Together Through Inquiry: From Columbus to Integrated Curricula*. York, ME: Stenhouse, 1996.

Tableau d'exploration - recherche

Le *Tableau d'exploration - recherche* (Hoffman, 1992) a été conçu pour encourager le sens critique dans la salle de classe. Il découle du tableau SVA (je Sais, je Veux savoir, j'ai Appris). Il exige que l'élève réfléchisse à ce qu'il connaît déjà sur un sujet, qu'il inscrive ce qu'il veut savoir et qu'il résume ce qu'il a appris. Il a cependant un autre avantage, car il permet à l'élève de compiler des données provenant de sources différentes et de comparer ainsi des points de vue différents.

Ce genre de tableau se prête bien au travail d'exploration - recherche de toute une classe. Dans cet exercice collectif, l'enseignant peut jouer un rôle directeur. Cependant, une fois que les élèves se sont familiarisés avec le tableau, ils peuvent assumer de plus en plus de responsabilité et se servir de la stratégie comme point de départ de leur travail d'exploration - recherche.

Avec certains élèves, le tableau d'exploration - recherche, tout comme SVA, pose un problème parce que l'espace prévu pour inscrire les renseignements est limité. Lorsque toute la classe participe, il faut reproduire le tableau sur de grandes feuilles de papier. Pour les projets individuels, les élèves voudront peut-être se servir également d'une grande feuille plutôt que d'une photocopie de formulaire.

Voir l'exemple de tableau d'exploration - recherche (Annexe 99) ci-après .

ANNEXE 99

Tableau d'exploration - recherche						
Sujet	Questions de l'enseignant ←		→ Questions des élèves		Autres faits et chiffres intéressants	Autres questions
	1.	2.	3.	4.		
Ce que nous savons ↑						
Sources	1.					
	2.					
	3.					
	4.					
Résumé						

Inquiry Chart: Adapted from Hoffman, James V. "Critical Reading/Thinking Across the Curriculum: Using I-Charts to Support Learning." *Language Arts* 69 (Feb. 1992): 121-27. Copyright © 1992 by National Council of Teachers of English. Adapted by permission of the publisher.

Élaboration du tableau

Démarche

Étape 1 — Inscrivez le sujet du travail d'exploration - recherche dans le coin supérieur gauche du tableau.

Étape 2 — Inscrivez les questions qui vont orienter le travail dans les cases numérotées horizontalement en haut du tableau. L'exemple est conçu pour une exploration - recherche portant sur quatre questions; vous pouvez le modifier et prévoir plus ou moins de questions.

Étape 3 — Choisissez les sources de renseignements qui se rapportent au sujet et inscrivez les données bibliographiques de chacune d'elles dans les cases numérotées verticalement à la gauche du tableau. Là encore, vous pouvez ajouter d'autres sources.

Consultation des sources et compilation des résultats

Démarche

Étape 1 — Pour déterminer les connaissances antérieures et les perceptions des élèves, demandez à ces derniers de faire des suggestions de réponses aux questions incitatives figurant sur le tableau. Inscrivez ces réponses sous chacune des questions dans la rangée intitulée « Ce que nous savons ».

Étape 2 — Dans les deux dernières cases de la colonne « Ce que nous savons », inscrivez les renseignements que les élèves proposent et qui n'ont rien à voir avec les questions. Il peut s'agir d'idées ou de faits intéressants sur le sujet à l'étude ou encore d'autres questions.

Étape 3 — Toute la classe lit la documentation sélectionnée. Si les élèves disposent chacun d'un exemplaire des ouvrages, ils peuvent se servir de la stratégie de lecture partagée. S'il n'existe qu'un exemplaire pour toute la classe, lisez le passage à haute voix ou demandez à un élève de le faire.

Étape 4 — Après avoir lu et discuté chacune des sources, prenez note de tous les renseignements qui peuvent répondre aux questions énoncées dans le tableau d'exploration - recherche. Ces notes doivent être aussi exactes que possible et même se présenter sous forme de citations. Les faits intéressants qui ne sont pas reliés aux questions ou les nouvelles questions découlant de la lecture de la documentation doivent figurer dans la colonne appropriée intitulée « Autres faits et chiffres intéressants ».

Intégration et évaluation des résultats

Démarche

Étape 1 — Les élèves collaborent pour résumer les données qu'ils ont recueillies sur chacune des questions ainsi que dans la colonne des « Autres faits et chiffres intéressants ». Demandez-leur de tenir compte de tous les renseignements inscrits dans le tableau, notamment des données convergentes et divergentes, et d'en faire une synthèse cohérente en réponse à chacune des questions.

Étape 2 — Les élèves comparent les renseignements tirés de ces sources et des résumés qu'ils ont rédigés par rapport à leurs connaissances antérieures et à leurs perceptions initiales. Ils discutent les nouveaux éléments d'information et essaient de corriger les idées fausses.

Étape 3 — La classe discute les nouvelles questions qui se sont accumulées dans la colonne de droite et décident de la façon dont ils vont y répondre. Lorsque le travail d'exploration - recherche est terminé, ces nouvelles questions peuvent servir de point de départ à des recherches secondaires en petits groupes ou individuelles.

Étape 4 — Décidez de la façon dont vous allez communiquer à la fois les résultats de la première recherche et ceux des recherches secondaires. S'il faut faire des comptes rendus écrits, ils peuvent être rédigés à partir des résumés figurant au bas du tableau.

Évaluation

- Évaluez soigneusement les données que les élèves ont inscrites dans le tableau pour déterminer ce qui suit :
 - si le sujet a été suffisamment délimité pour le travail de recherche;
 - si les questions couvraient bien le sujet dans sa totalité;
 - l'étendue des connaissances préalables des élèves et s'il existe des lacunes ou des idées fausses;
 - le caractère approprié des sources de renseignements;
 - la capacité de résumer avec concision l'information provenant de sources multiples et d'en faire la synthèse. Les résumés sont-ils complets?
 - le soutien dont les élèves ont besoin pour effectuer de futurs travaux de recherche et pour résumer l'information et en faire la synthèse;
 - la nature des nouveaux éléments d'information inscrits dans la colonne des faits et chiffres intéressants;
 - l'étendue des nouvelles questions et les possibilités de recherche et d'examen approfondi de nouvelles sources.
- Évaluez les élèves de façon individuelle en examinant les réflexions qu'ils ont consignées dans leur carnet d'apprentissage sur le travail de recherche de la classe.
- Demandez-leur de réfléchir aux différences ou divergences qu'ils ont remarquées dans les diverses sources consultées et de les expliquer.
- Demandez-leur de réfléchir à la façon dont le travail de recherche leur a fait réviser leurs connaissances antérieures.
- Demandez-leur de garder une liste des sources qu'ils ont consultées pour qu'ils apprennent à reconnaître les points forts et les limites de diverses sources de renseignements selon les objectifs d'apprentissage.
- Demandez à certains de se servir du tableau pour résumer leur recherche oralement avant de rédiger un compte rendu officiel.

Les élèves ont intérêt à s'entraîner mentalement et oralement pour clarifier leur raisonnement et pour organiser leurs exposés.

Adaptations et applications

- Laminez un tableau de recherche que vous aurez agrandi pour pouvoir vous en servir plus longtemps. Utilisez des notes autocollantes réutilisables ou des fiches pour inscrire les données. Les élèves peuvent organiser l'information de différentes façons pour personnaliser leurs comptes rendus oraux ou écrits.
- Montrez le tableau aux parents pour qu'ils puissent appuyer le travail de recherche à la maison et peut-être participer à ce genre de projets.

Références

Hoffman, James V. "Critical Reading/Thinking Across the Curriculum: Using I-Charts to Support Learning." *Language Arts* 69 (February 1992): 121-27.

Hoffman, James V. *I-Chart*. Austin, TX: Personal Communication, 1997.

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th. ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Démarche d'exploration - recherche

Conçu par M. Ken Macorie (1988), la *Démarche d'exploration - recherche* vise à encourager les élèves à se servir de leur curiosité naturelle et de leur expérience pour planifier un travail de recherche. C'est un procédé qui permet aux élèves d'enquêter sur un sujet de leur choix, d'interroger des gens, de visiter des lieux se rapportant au sujet, d'expliquer ce qui les a poussés à faire cette recherche — ce qu'ils ont appris et ce qu'ils n'ont pas appris — et de tirer des conclusions sur ce qu'ils aimeraient approfondir davantage.

Buts

- planifier un travail d'enquête ou de recherche;
- approfondir un sujet ou une question;
- examiner diverses sources primaires et secondaires;
- interroger des gens;
- travailler en collaboration;
- développer ses capacités métacognitives au cours d'un travail de recherche.

Démarche

Étape 1 — L'enseignant et les élèves choisissent un sujet sur lequel les élèves veulent s'informer et auquel ils vont s'intéresser pendant un certain temps.

Étape 2 — Les élèves approfondissent le sujet notamment en :

- posant des questions et en expliquant les raisons pour lesquelles ils veulent approfondir le sujet;
- suggérant des sources primaires (gens) et des sources secondaires (livres, revues, sources électroniques) qui permettraient d'obtenir des renseignements;

- préparant des questions avant de procéder aux entrevues;
- en comparant, après les entrevues, les renseignements du spécialiste à ceux d'autres spécialistes et à d'autres données.

Étape 3 — Les élèves rédigent la démarche d'exploration - recherche. Ils expliquent leur travail proprement dit en racontant dans l'ordre les moments décisifs, depuis le début jusqu'à la fin. Ils doivent inclure les éléments suivants :

- ce que l'élève savait ou ne savait pas lorsque le sujet a été choisi;
- pourquoi l'élève approfondit le sujet;
- le travail de recherche ou d'investigation;
- ce que l'élève a appris ou n'a pas appris et ce qu'il a tiré de l'exercice.

Les élèves développent leurs capacités métacognitives en racontant par écrit leur travail de recherche. L'exercice les aide également à prévoir un meilleur plan en vue de la prochaine recherche.

Évaluation

L'évaluation porte sur la capacité de l'élève à utiliser le processus. Des observations constantes et des entretiens réguliers pendant toute la durée de l'exercice aident à déterminer le soutien dont les élèves ont besoin. Établissez des listes de vérification ou des grilles d'évaluation, ou encore élaborer un formulaire adapté à l'âge des élèves pour que ceux-ci s'autoévaluent et réfléchissent au processus de recherche. Donnez aux élèves le temps de raconter oralement leur recherche à leurs camarades de classe pour qu'ils puissent profiter de celle des autres.

Conseils pour l'enseignant

- Faites une démonstration pour chacune des étapes du processus.
- Donnez aux élèves des occasions de comparer leurs expériences.

Adaptations et applications

- La démarche d'exploration - recherche convient aux élèves de n'importe quel âge et de n'importe quel niveau de compétence.
- De même qu'il facilite le travail individuel de recherche, la démarche d'exploration - recherche se prête bien aux activités d'apprentissage coopératif lorsque les élèves travaillent en petits groupes sur un sujet d'intérêt mutuel.

Références

Macorie, Ken. *The I-Search Page*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

Macorie, Ken. *Searching Writing*. Rochelle Park, NJ: Hayden, 1980.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

SVA et SVA Plus

SVA (*je Sais, je Veux savoir et j'ai Appris*) s'agit d'une stratégie de lecture-réflexion qui met l'accent sur ce que vous savez, qui vous aide à déterminer ce que vous voulez savoir et vous donne l'occasion de réfléchir sur ce que vous avez appris. Catégories, schéma et résumé font aussi partie de cette stratégie, et elle porte alors le nom de SVA plus (Carr et Ogle, 1987). Ces éléments supplémentaires invitent le lecteur à exploiter un texte à l'aide de catégories, d'un schéma et d'un résumé, soit des éléments importants pour traiter l'information de façon efficace. La stratégie SVA peut être utilisée individuellement ou en petits groupes.

Références

- Carr, Eileen., and Donna Ogle. "K-W-L Plus: A Strategy for Comprehension and Summarization." *Journal of Reading* 30.7 (1987): 626-31.
- Cook, Doris. *Strategic Learning in the Content Areas*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction, 1989.
- Ogle, D. "The K-W-L: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text." *The Reading Teacher* 39 (1986): 564-70.
- Ogle, Donna. "KWL Group Instruction Strategy." *Teaching Reading as Thinking*. Ed. A.S. Palincsar, D.S. Ogle, B.F. Jones, and E.G. Carr. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1986.
- Ogle, D. "KWL in Action: Secondary Teachers Find Applications That Work." In *Reading in Content Areas: Improving Classroom Instruction*. 3rd ed. Ed. E.K. Dishner, et al. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1992.
- Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Pour en savoir plus

- Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel : Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, 1997.
- Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.
- Arpin, Lucie, et Louise Capra. *L'apprentissage par projets*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.
- Davies, Anne, et Colleen Politano. *La multiclasse: Outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.



Les journaux

Exemples de journaux

Les journaux sont des carnets de notes dans lesquels les apprenants inscrivent leurs réflexions et leurs idées personnelles ainsi que des renseignements, des questions et des réflexions sur ce qu'ils entendent, regardent, lisent, écrivent, discutent et pensent. Les journaux donnent aux élèves l'occasion de se servir de la langue sur le plan informatif. Les journaux personnels ou intimes relatent des réactions d'ordre personnel et affectif. D'autres journaux permettent d'explorer, de clarifier et de découvrir des façons d'approfondir et d'évaluer la réflexion. Ils peuvent inclure à la fois du texte écrit et des illustrations. Ils peuvent se présenter sous la forme d'un carnet de notes distinct ou d'une section de carnet de notes consacrée au cours de langue ou à une autre discipline et servir exclusivement au travail de réflexion. On peut les utiliser dans toutes les matières.

Journaux personnels

Buts

- offrir un moyen pratique et souple de consigner et d'explorer ses réflexions personnelles dans diverses situations d'apprentissage;
- offrir un moyen de solliciter les capacités cognitives d'ordre supérieur et de personnaliser le processus d'apprentissage tout en élargissant et en approfondissant l'apprentissage;
- permettre aux élèves de consigner leurs points de vue personnels sur des discussions et des expériences en petits groupes et en grand groupe;
- fournir un dossier permanent sur les réflexions de l'élève pouvant servir aux activités de mesure et d'évaluation;
- fournir un outil permettant à l'enseignant et à l'élève de dialoguer.

Démarche

Étape 1 — Discutez avec les élèves les nombreuses fonctions des journaux (pour approfondir des pensées et des idées, réfléchir sur des idées et des renseignements, définir des problèmes, formuler des questions, faire des hypothèses, tirer des conclusions, choisir des critères d'évaluation et justifier des points de vue). Discutez de la métacognition en tant que processus mental permettant à l'élève de réfléchir à son propre raisonnement et à son apprentissage. Lisez à voix haute des exemples de journaux rédigés par d'autres pour illustrer la façon dont on peut utiliser le journal pour encourager la réflexion sur un texte, sur certains événements ou certains processus d'apprentissage.

Étape 2 — Donnez plusieurs exemples de réflexions sur des sujets précis ou à des fins particulières. Insistez sur le fait que le journal reflète le raisonnement propre à chaque individu.

Étape 3 — Les élèves doivent écrire dans leur journal de façon régulière.

Étape 4 — Répondez personnellement aux journaux des élèves à l'aide de questions ou de suggestions incitant l'élève à développer son raisonnement et à l'aide de commentaires sur la qualité de la réflexion ou de l'expression.

Étape 5 — Encouragez les élèves à montrer certains passages de leur journal à leurs camarades ou à d'autres personnes mais ne les obligez pas à le faire.

Étape 6 — Montrez-leur une façon d'indiquer que certains passages de leur journal sont privés. Par exemple, ils peuvent choisir de replier une page.

Évaluation par l'enseignant

Bien que les journaux soient personnels, ils peuvent faire l'objet d'une évaluation. Tenir un journal qui ne va pas être lu par d'autres peut devenir quelque chose de fastidieux pour certains élèves. Prenez en considération les éléments suivants :

- le caractère complet de la description de l'expérience ou de l'événement qui a poussé l'élève à écrire dans son journal;
- le nombre de réflexions approfondies ou détaillées (un journal doit régulièrement faire état de réflexions approfondies);
- les éléments suggérant l'engagement personnel, la réflexion et le sens critique en ce qui concerne l'analyse et la synthèse. Est-ce qu'ils sont rédigés d'une façon approfondie, sincère et réfléchie qui correspond à l'âge et au stade de développement de l'élève?
- les éléments indiquant que l'élève a examiné ses expériences précédentes et essayé d'améliorer des habiletés, des stratégies ou des attitudes particulières;
- les questions, les commentaires et les observations qui incitent l'élève à poursuivre la recherche;
- les éléments indiquant que l'élève a relu des passages précédents de son journal et réfléchi aux expériences, aux émotions et aux opinions qu'il a relatées.

Autoévaluation de l'élève

Exemples de questions précises pouvant guider la réflexion de l'élève :

- Écris-tu dans ton journal régulièrement?
- Combien de réflexions détaillées as-tu mises par écrit au cours de cette période? Sont-elles suffisantes par rapport aux critères établis pour la classe?
- Est-ce que tes réponses sont variées? Peux-tu essayer d'autres formes de commentaires ou articles?
- Tes réflexions sont-elles pesées, réfléchies et approfondies? Est-ce qu'elles reflètent ta façon de penser?
- Si tu étais l'enseignant qui lit ce journal, comment le noterais-tu et pourquoi?

Certains enseignants établissent des critères précis dès le début de l'exercice de rédaction d'un journal. Leurs attentes sont bien définies et les élèves font une autoévaluation qui accompagne l'évaluation faite par l'enseignant.

Voir l'exemple ci-après intitulé *Évaluation de journal* (Annexe 100).

ANNEXE 100		
Évaluation de journal		
Nom _____		
Année scolaire _____		
Période d'évaluation : de _____ à _____		
Examinez le journal et décidez à quel point les commentaires :		
	Enseignant	Élève
1. représentent des descriptions complètes	/10	/10
2. contiennent au moins six réflexions détaillées	/10	/10
3. font état de réponses perspicaces et réfléchies	/10	/10
4. révèlent que les travaux précédents ont été consultés et qu'il y a eu des efforts d'amélioration	/10	/10
TOTALE	/40	/40
Commentaire de l'élève :		
Commentaire de l'enseignant :		
Notes d'entretien :		

Conseils pour l'enseignant

- Il est important de faire régulièrement des commentaires sur les journaux. Même si l'enseignant n'apporte pas toujours de commentaires personnels chaque fois qu'un élève écrit dans son journal, d'autres personnes peuvent le faire, par exemple, les camarades ou les parents.
- Assurez-vous que les élèves revoient régulièrement ce qu'ils ont inscrit dans leurs journaux et fassent leur autoévaluation. Vous pouvez par exemple réserver du temps pour cela et leur demander de revoir les réflexions qu'ils ont écrites entre deux dates précises. Exemples de questions générales sur lesquelles réfléchir :
 - À quel point est-ce que tu respectes les critères dans ce que tu écris dans ton journal?
 - Comment peux-tu améliorer la réponse?
- Les journaux peuvent inciter au dialogue entre élèves.

Adaptations et applications

- Les journaux peuvent servir à des fins très variées et dans toutes sortes de matières.
- Le soutien dont les élèves ont besoin pour qu'un journal soit efficace varie.
- Avant d'inscrire quoi que ce soit dans leur journal, bien des jeunes élèves ont besoin de quelques minutes d'explication ou de préparation pour stimuler leur réflexion.
- Certains ont besoin de cadres d'énoncés ou de suggestions pour commencer. Ils peuvent en annexer une liste à leur journal.

NOTE :

En raison de droits d'auteur, nous sommes dans l'impossibilité d'afficher le contenu des pages 83-85 :

- Journaux dialectiques

Prière de vous référer au document imprimé. On peut se procurer ce document au Centre des manuels scolaires du Manitoba.

Centre des manuels scolaires du Manitoba

site : www.mtbb.mb.ca

courrier électronique : mtbb@merlin.mb.ca

phone : 1 800 305-5515 télécopieur : (204) 483-3441

n° du catalogue : 95111

coût : à venir

Développement du langage

Lorsque les enfants commencent l'école, la plupart d'entre eux ont déjà commencé à maîtriser, dans leur langue maternelle, la plupart des difficultés rattachées à la langue orale, la syntaxe ou la structure des phrases, la phonologie ou le système de sons ainsi que la sémantique ou le sens des mots. Ils comprennent également la pragmatique, c'est-à-dire les règles d'utilisation de la langue dans le contexte social. Les enfants donnent toutes sortes de significations à ce qu'ils entendent et à ce que les autres disent.

Le développement du langage se poursuit tout au long des années d'école avec le soutien et la stimulation des enseignants. Dans le domaine linguistique, enseignants et élèves ont besoin d'interactions qui leur permettent de communiquer, d'apprendre et d'exprimer leurs pensées, leurs idées et leurs sentiments personnels. À l'école, les élèves doivent se servir de la langue à des fins particulières dans diverses situations à la fois formelles et informelles.

Exemples de stratégies de développement du langage

Les enseignants recourent à un certain nombre de stratégies pour stimuler le développement de la langue orale :

- nouvelles du jour;
- récit d'expériences;
- message matinal;
- cercle de partage
- exposé vécu
- livre d'images.



Nouvelles du jour

La stratégie *Nouvelles du jour* fait partie intégrante de bien des classes du niveau primaire. Elle donne aux élèves l'occasion de partager leurs expériences et leurs nouvelles.

Buts

- acquérir de la confiance pour partager des nouvelles ou des expériences avec les autres;
- apprendre à écouter;
- encourager l'expression orale;
- apprendre à utiliser les cinq questions fondamentales (Qui? Quoi? Où? Quand? Pourquoi?);
- apprendre aux élèves à raconter de façon organisée des expériences ou des événements qui se sont produits dans leur vie quotidienne.

Démarche

Étape 1 — Les élèves pensent à une expérience ou à un événement récent qu'ils veulent raconter.

Étape 2 — Ils réfléchissent à quelques-unes des questions suivantes au sujet de leur nouvelle :

- qu'est-ce qu'il y avait ou qui était là?
- quand cela s'est-il produit? (heure, jour, saison);
- où cela s'est-il produit?
- quelle importance cela a-t-il eue pour eux?
- quel était le problème? La solution?
- pourquoi ont-ils voulu partager cette expérience ou cet événement spécial?
Pourquoi est-ce que cette nouvelle intéresserait les autres?

Étape 3 — Si les élèves savent écrire, ils peuvent inscrire sur la feuille prévue à cet effet quelques mots-clés répondant à chacune des cinq questions fondamentales. (Voir Annexe 64 ci-après).

Étape 4 — Ils jouent au jeu de l'entrevue : le journaliste pose les cinq questions et la personne interrogée y répond; puis, ils inversent les rôles.

Étape 5 — Donnez aux élèves l'occasion de discuter leurs nouvelles du jour avec un camarade avant de partager l'information devant un grand groupe ou devant toute la classe.

Date _____ Nom _____

Nouvelles du jour
Toutes fraîches!

Tableau des cinq questions fondamentales

 QUI?	? QUOI?	 OÙ?	 QUAND?	 COMMENT?

ANNEXE 64

Évaluation

Observez les élèves pour déterminer ce qui suit :

- le soutien dont ils ont besoin pour poser les cinq questions fondamentales et y répondre oralement et par écrit;
- s'ils acquièrent un sens de l'organisation et une certaine confiance en décrivant des expériences ou des événements connus;
- leur capacité à organiser leur « bulletin de nouvelles » oral et écrit.

Adaptations et applications

- Les élèves peuvent rédiger un paragraphe tout simple qui répond aux cinq questions fondamentales et préparer un reportage sur les événements de la semaine, un journal ou un bulletin radiophonique ou télévisé pour toute la classe.
- Ceux qui ne savent pas écrire peuvent le faire oralement ou demander l'aide d'un reporter ou d'un scribe.
- Encouragez les élèves à lire des articles de journaux pour voir comment les journalistes répondent aux cinq questions fondamentales dans leurs reportages quotidiens.
- Les élèves regardent les actualités télévisées pour savoir si le présentateur a répondu aux cinq questions fondamentales.

Récit d'expériences (RE)

La stratégie *Récit d'expériences (RE)* laisse entendre qu'il y a interaction entre la langue et l'apprenant, et qu'à mesure que les enfants acquièrent des habiletés en langue orale, ils acquièrent en même temps des habiletés en lecture et en écriture.

« J'ai des idées dans la tête donc je peux en parler.

Je parle donc je peux écrire ce que je dis (ou quelqu'un peut le faire pour moi).

J'écris donc je peux lire ce que j'écris.

Je peux lire ce que les autres m'écrivent. »

Selon la stratégie *RE*, l'enseignant profite des expériences linguistiques, intellectuelles, sociales et culturelles que l'enfant apporte à l'école pour que le transfert de l'oral à l'écrit puisse avoir lieu.

De même, la stratégie permet d'exploiter les expériences racontées par les élèves pour montrer que les idées exprimées oralement peuvent aussi être exprimées par écrit et lues. Ce sont là les principes essentiels de la stratégie.

Buts

- respecter la langue orale des élèves qui est à la base de leur alphabétisation;
- aider les élèves à établir des liens entre la langue orale et la langue écrite, en leur apprenant particulièrement que ce qui est exprimé oralement peut être écrit et lu;
- se servir des connaissances antérieures et des expériences des élèves pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture;
- faire le pont entre le langage de l'enfant et le langage des livres.

Démarche

Étape 1 — Commencez par la langue orale, soit la discussion d'un événement ou d'une expérience. Servez-vous d'une expérience intéressante que tous les élèves de la classe ont vécue, comme une randonnée pédestre dans la nature au printemps ou la naissance des bébés hamsters de la classe, pour animer la discussion.

Étape 2 — Montrez aux élèves comment poser des questions ouvertes à l'aide des cinq questions fondamentales (Qui? Quoi? Où? Quand? Pourquoi?). Encouragez-les à étoffer leurs réponses plutôt que de répondre simplement par oui ou par non.

Étape 3 — Inscrivez les réponses des élèves avec des feutres sur un grand tableau à feuilles mobiles, en laissant suffisamment d'espace entre les lignes et entre les mots pour que tout le monde puisse les lire. Écrivez en caractères d'imprimerie en employant des majuscules et des minuscules, et en respectant les règles d'écriture. À lui seul, l'emploi de majuscules ne donne pas aux mots une configuration visuelle. Celle-ci aide les enfants à reconnaître les mots et constitue un indice visuel important.

Étape 4 — Lorsque le tableau est rempli, relisez-le à la classe. Montrez comment, en français, on lit de gauche à droite et de haut en bas. Ainsi, les élèves apprennent les règles de l'écriture dans une situation concrète où le contenu, la langue et l'expérience leur sont familiers. Le tableau peut être lu par tous les élèves, ensemble, ou bien par ceux qui ont proposé les différentes phrases. Il peut être tapé à la machine et photocopié de façon que les élèves puissent le montrer à leur famille. La lecture répétée de textes qui leur sont familiers aide les élèves en ce qui concerne la reconnaissance des mots et la lecture orale.

Étape 5 — Affichez le tableau rempli bien en vue dans la salle de classe et encouragez les élèves à le lire, à se servir des mots dans leurs exercices quotidiens d'écriture et à ajouter des mots à leurs dictionnaires orthographiques personnels.

Évaluation

Observez les interactions entre les élèves ainsi que le degré de leur participation à la discussion pendant qu'ils composent un texte écrit en commun. De même, observez la capacité de chaque élève à relire le tableau.

Conseils pour l'enseignant

- Il est important d'accepter toutes les réponses des élèves.
- Acceptez les fautes de français mais paraphrasez en français correct et de façon positive ce qu'a dit l'élève en veillant à transmettre correctement le message.
- S'il est difficile de comprendre la réponse d'un élève, demandez à celui-ci de reformuler l'idée ou, au besoin, aidez-le à le faire.
- Il est important d'écrire clairement et lisiblement, car cela donne aux élèves un modèle pour lire et apprendre.

- Même s'il est important d'essayer d'inclure autant de commentaires que possible, il ne faut pas que le tableau soit trop chargé.
- Servez-vous de la stratégie *RE* avec les élèves de n'importe quel âge et niveau de compétence, avec toute la classe, en petits groupes ou de façon individuelle.

Adaptations et applications

- Certaines classes compilent des albums de récits d'expériences pour les partager avec les parents.
- Organisez des centres d'activités pour approfondir les idées ou les concepts découlant des *RE*. Vous pouvez prévoir des thèmes divers comme la discussion, l'art dramatique, l'étude de la langue, la lecture, l'écriture et la publication. De tels centres aident l'enseignant à répondre aux divers besoins des élèves et à former les groupes de façon que l'apprentissage soit le plus profitable possible.
- Établissez une banque de mots - une compilation personnalisée des mots qu'un élève a appris à lire ou à reconnaître à vue à partir de l'expérience racontée. Chacun des mots est écrit ou tapé sur une fiche et classé. À mesure que la banque grandit et dépasse les trente mots, il faut adopter un système de classement par ordre alphabétique. Ainsi, chaque élève possède un fichier personnalisé de mots qu'il connaît, ce fichier lui servant à la fois de référence et de dictionnaire. Pour utiliser la banque de mots comme outil pédagogique, Stauffer suggère diverses activités :
 - reconnaître les mots;
 - faire des distinctions;
 - répartir par catégories;
 - trouver d'autres exemples de l'emploi du terme par écrit;
 - composer des histoires.

La banque de mots mène à la création littéraire - une composition dans laquelle l'élève fait des choix personnels dans les domaines suivants : mots, idées, enchaînement, orthographe et ponctuation.

Références

Stauffer, R. G. *The Language-Experience Approach to the Teaching of Reading*. New York, NY: Harper and Row, 1970.

Stauffer, R. G. *Teaching Reading as a Thinking Process*. New York, NY: Harper and Row, 1976.

Van Allen, Roach. *Language Experience Activities*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1976.

Veatch, J., F. Sawicki, G. Elliot, E. Varnette, and J. Blakey. *Key Words to Reading: The Language Experience Approach Begins*. 2nd ed. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1979.

Message matinal

La stratégie *Message matinal* est une prolongation du *RE* où l'enseignant parle de ce qui va se passer pendant la journée. Composez le message et, pendant ce temps, les élèves observent le processus. Enseignez les principaux concepts de l'écriture et les règles du français écrit en faisant tous les jours une démonstration du message matinal. Les élèves apprennent ainsi que la lecture et l'écriture vont de pair.

Buts

- apprendre qu'un mot exprimé peut être écrit et lu;
- apprendre à composer un texte écrit;
- apprendre le concept du mot - c'est-à-dire qu'il est formé de lettres de l'alphabet qui ont des noms précis et qui sont de taille et de forme différentes - majuscules (grandes) et minuscules (petites);
- apprendre que les mots forment des phrases et que des espaces séparent les mots et les phrases;
- apprendre que les lettres majuscules indiquent le premier mot d'une phrase ou le nom d'une personne, d'un endroit, d'un animal, d'une organisation, d'une marque, d'un produit ou d'un lieu spécial;
- apprendre qu'une phrase peut se terminer par divers signes de ponctuation selon le sens qu'on veut donner - point, point d'interrogation et point d'exclamation;
- apprendre les signes de ponctuation à l'intérieur des phrases - virgule, guillemets, apostrophe - et leur signification.

Démarche

Étape 1 — Composez et rédigez le message sur un tableau à feuilles mobiles, au tableau ou sur un transparent. Profitez-en pour expliquer les concepts propres à la langue écrite; en français, on lit et on écrit de gauche à droite et de haut en bas.

Étape 2 — Lisez le message à voix haute en suivant chaque mot du doigt. Encouragez la classe à prédire les lettres, les mots et la ponctuation du texte.

Étape 3 — Faites remarquer les signes de ponctuation et la façon dont ils sont utilisés.

Étape 4 — Parlez avec la classe du sens du message et de la façon dont il a été composé. Servez-vous de ce message pour expliquer certaines règles concernant l'orthographe, l'emploi des majuscules et des minuscules ou la ponctuation.

Étape 5 — Avec les élèves, lisez le message encore une fois du début jusqu'à la fin pour qu'ils voient comment le texte « coule ».

Étape 6 — Les élèves peuvent se reporter au message pendant la journée.

Observez la participation des élèves, leurs interventions verbales et non verbales ainsi que leur compréhension des concepts de l'écriture et de la langue écrite. Enregistrez vos observations sous forme de commentaires anecdotiques.

Conseils pour l'enseignant

À mesure que l'année scolaire avance, le message matinal peut devenir plus long et plus recherché. Les élèves finiront par assumer un plus grand rôle à la fois pour la lecture et pour la composition du message. En devenant les auteurs du message, ils apprennent quels sujets sont appropriés et comment planifier et organiser les éléments d'information.

Adaptations et applications

Supprimez des mots ou certaines parties de mots comme les premières consonnes ou voyelles, un mélange des deux ou les signes de ponctuation.

Cercle de partage

Dans la stratégie *Cercle de partage*, l'enseignant et les élèves s'assoient en formant un cercle et racontent des événements et des expériences. Cette activité encourage la participation des élèves et permet à ceux-ci de perfectionner leur expression orale et d'avoir plus confiance en eux lorsqu'ils partagent des expériences et des événements qui leur sont familiers.

Buts

- perfectionner la langue orale;
- accroître la confiance en soi et l'estime de soi des élèves lorsqu'ils s'adressent à d'autres;
- apprendre à attendre son tour et à intervenir poliment;
- apprendre à se servir de mots interrogatifs (qui, quoi, où, pourquoi, quand et comment) pour obtenir des renseignements supplémentaires.

Démarche

Étape 1 — Assoyez-vous confortablement en cercle avec les élèves pour que tout le monde puisse se voir et participer.

Étape 2 — Expliquez aux élèves ce que vous attendez d'eux et montrez-leur comment l'activité va se dérouler avant que chacun commence à raconter un événement ou une expérience. Validez toutes les réponses.

Étape 3 — Si des élèves préfèrent passer leur tour plutôt que donner une réponse, c'est tout à fait acceptable. Chacun attend son tour jusqu'à ce que tous ceux qui voulaient s'exprimer l'aient fait.

Évaluation

Observez les interactions et les réactions des élèves.

Conseils pour l'enseignant

Il est important d'expliquer les règles du cercle de partage avant que le premier n'ait lieu : il faut s'asseoir en cercle, ne toucher personne et une seule personne parle à la fois.

Exposé vécu

La stratégie *Exposé vécu* fait partie intégrante de la plupart des classes primaires. Elle stimule l'expression orale et augmente la confiance en soi des élèves lorsqu'ils arrivent à parler de quelque chose qui leur est familier. Chaque élève raconte un événement qui lui est arrivé ou apporte un objet. L'activité met l'accent sur les expériences des élèves en dehors de l'école et aide ceux-ci à transférer à l'école la confiance en soi et la familiarité qu'ils éprouvent à la maison.

Buts

- accroître la confiance en soi en partageant une expérience ou un objet avec les autres;
- apprendre à écouter;
- réagir de façon appropriée par rapport aux expériences et aux objets des autres élèves;
- apprendre des techniques d'interrogation pour obtenir des renseignements supplémentaires;
- apprendre à attendre son tour.

Démarche

Il est important de faire la démonstration de l'exposé vécu.

Étape 1 — Demandez aux élèves de s'asseoir par terre et de former un cercle ou un demi-cercle pour que tout le monde puisse voir et participer.

Étape 2 — Montrez et expliquez un objet, et aussi, racontez une expérience.

Étape 3 — Montrez comment utiliser les mots interrogatifs - qui, quoi, où, quand, pourquoi et comment - et comment poser des questions appropriées pour obtenir d'autres renseignements.

Étape 4 — Montrez comment écouter activement et comment réagir aux autres élèves dans le groupe.

Étape 5 — Montrez comment attendre son tour et comment intervenir poliment.

Évaluation

Observez l'interaction et la participation des élèves pour voir s'ils ont davantage confiance en eux-mêmes, s'ils réagissent de façon appropriée et s'ils attendent leur tour, et enregistrez vos observations sous forme de commentaires anecdotiques.

Conseils pour l'enseignant

Une fois que les élèves ont appris les règles de l'exposé vécu, ils peuvent former des petits groupes pour que plusieurs élèves puissent avoir leur tour plus souvent.

Adaptations et applications

Demandez aux élèves d'apporter quelque chose qu'ils ont fait ou dessiné, quelque chose qui rentre dans un sac, quelque chose qui illustre un élément du thème à l'étude, quelque chose qui illustre la saison de l'année, une image ou une photo de leur famille.

Livre d'images

Un livre d'images est un livre dont seules les illustrations racontent l'histoire. Il permet à l'élève de développer son sens du récit en proposant des phrases pour accompagner les illustrations de l'auteur. Il montre à l'élève le mouvement de gauche à droite du récit. Il peut être utilisé avec des élèves de n'importe quel âge, selon leur expérience et la quantité de détails qui figurent dans le livre. Parce que l'interprétation du déroulement de l'histoire dépend entièrement des illustrations, il est crucial que les actions et l'ordre de ces actions soient très clairs. Cela incite les élèves à faire très attention aux détails et à l'enchaînement des illustrations.

Buts

- apprendre à observer;
- encourager l'expression orale en demandant aux élèves de raconter et de reformuler l'histoire;
- augmenter le vocabulaire descriptif;
- interpréter le déroulement de l'intrigue;
- apprendre le mouvement de progression de la gauche vers la droite.

Démarche

Étape 1 — L'enseignant ou les élèves choisissent le livre d'images.

Étape 2 — Avec les élèves, étudiez le titre et les illustrations, faites des prédictions sur ce que le livre raconte et parlez de ce qui se passe dans les illustrations. Lorsque vous présentez la stratégie pour la première fois, montrez aux élèves comment raconter l'histoire.

Étape 3 — Les élèves racontent l'histoire à partir des illustrations. Lorsqu'ils ont besoin d'aide, guidez-les en posant des questions.

Étape 4 — À mesure que les élèves acquièrent de l'expérience à raconter l'histoire à partir des illustrations, réduisez vos interventions tout en continuant de surveiller.



Évaluation

L'évaluation doit porter sur le développement de la capacité des élèves à raconter une histoire à partir d'illustrations. Observez les élèves pour savoir s'ils réussissent à ordonner les événements et à se servir de vocabulaire descriptif. Écoutez-les pour savoir s'ils s'inspirent d'autres histoires qu'ils ont lues ou entendues. Est-ce qu'ils font attention aux détails subtils des illustrations? Vous pouvez enregistrer vos observations sous forme de commentaires anecdotiques. Vous pouvez également, pour les élèves plus jeunes, créer des listes de vérification qui mettent l'accent sur l'enchaînement des événements et les mots descriptifs. Pour les plus âgés, de telles listes peuvent, par exemple, porter sur le lieu de l'action, les personnages, le point de vue, le conflit ou le problème et le dénouement.

Conseils pour l'enseignant

- Prévoyez toute une variété de livres d'images narratifs et informatifs.
- Choisissez des livres sur un sujet qui plaît aux élèves. Essayez de savoir si les élèves possèdent les connaissances préalables nécessaires pour comprendre et interpréter les illustrations.
- Veillez à ce que le caractère détaillé des illustrations soit approprié.

Adaptations et applications

- Avec les élèves plus âgés, servez-vous de livres d'images pour mettre l'accent sur les éléments suivants : le lieu de l'action, le personnage, le point de vue, le conflit ou problème et le dénouement.
- Les élèves écrivent, illustrent et font des enregistrements sur audiocassettes à partir des livres d'images qu'ils ont répétés oralement plusieurs fois.
- Prévoyez diverses versions de livres d'images pour le centre d'écoute.
- Les élèves comparent les différentes versions de l'histoire d'un même livre d'images.
- Ils « lisent » leur livre d'images aux autres et à des élèves plus jeunes.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.
Girard, Nicole. *Lire et écrire au préscolaire*. Laval, QC : Mondia Éditeur inc., 1989.

Nadon, Yves. *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*. Montréal 2002.

Thériault, Jacqueline. *J'apprends à lire... aidez-moi!* Montréal, QC : Les éditions logiques, 1996.

Carnets

Il existe différentes sortes de carnets. Le carnet d'apprentissage met l'accent sur la métacognition dans le contexte de l'apprentissage. Les élèves expliquent ce qu'ils comprennent d'un concept et comment ils y sont parvenus, mais aussi ils expliquent ce qui reste nébuleux ou difficile. Ils décrivent la façon dont ils apprennent pour clarifier leur raisonnement « écrire pour apprendre ».

Les carnets peuvent également consister en des listes ou des relevés d'ouvrages. Ce genre de carnet constitue un dossier cumulatif de l'information qui est nécessaire lorsque l'objectif est de faire état de divers ouvrages et de diverses expériences, par ex. le carnet de lectures ou le carnet de réflexions.

Carnets d'apprentissage

Le carnet d'apprentissage est souvent utilisé dans une matière donnée, au début de la classe, comme exercice de rédaction préliminaire et pour remettre en mémoire ce qui a été appris auparavant. À la fin de la classe, il peut servir à résumer le contenu et à réfléchir sur le processus d'apprentissage.

Buts

- aider les élèves à prendre davantage conscience de la façon dont ils apprennent et se souviennent de ce qu'ils apprennent;
- établir un dossier faisant état des processus mentaux des élèves;
- utiliser l'explication écrite du raisonnement comme moyen d'apprentissage;
- donner une occasion d'activer l'apprentissage antérieur et de résumer l'apprentissage actuel;
- constituer un dossier permanent des difficultés que les élèves rencontrent pendant leur apprentissage, dossier qui peut aider à orienter l'enseignement par la suite.

Démarche

Étape 1 — Invitez régulièrement les élèves à discuter de ce qu'ils apprennent, des raisons pour lesquelles ils apprennent ce qu'ils apprennent, des difficultés auxquelles ils se heurtent et de ce qu'ils font pour essayer de résoudre les problèmes. Ces discussions sont nécessaires pour donner aux élèves les outils dont ils ont besoin pour s'exprimer efficacement, tant oralement que par écrit, sur leur apprentissage et sur les processus qu'ils utilisent pour résoudre des problèmes.

Étape 2 — Les élèves doivent rédiger quelque chose sur un aspect quelconque de leur apprentissage (donnez cinq minutes aux élèves du primaire). Exemples de questions pouvant les aider :

- Qu'est-ce que j'ai compris à propos du travail que j'ai effectué aujourd'hui?
- Qu'est-ce qui était difficile?
- Quand est-ce que je me suis senti(e) perdu(e)? Qu'est-ce qui n'est toujours pas clair?

- Qu'est-ce que je sais aujourd'hui que je ne savais pas hier?
- Quelles sont les questions que je me pose encore?
- Qu'est-ce que j'espère apprendre demain?
- Comment pourrais-je trouver les réponses?

Étape 3 — Les élèves se montrent leurs carnets d'apprentissage ou les emportent à la maison pour que leurs parents puissent participer au processus d'apprentissage.

Étape 4 — Servez-vous des journaux des élèves ou des entretiens individuels pour faire des commentaires sur les carnets d'apprentissage ou faites des leçons avec des petits groupes pour régler les problèmes non résolus.

Évaluation

Demandez aux élèves de se servir de leurs carnets pour s'autoévaluer et enregistrer leurs progrès en matière de stratégies d'apprentissage et de métacognition. Il est essentiel que l'enseignant examine régulièrement les carnets pour voir s'il est nécessaire de clarifier certaines idées fausses. L'entretien individuel est un moyen efficace d'évaluer les carnets d'apprentissage. Voir l'exemple intitulé *Carnet de réflexions* pour livre à chapitres (Annexe 65) pour évaluer les progrès des élèves en lecture de livres à chapitres.

	CARNET DE RÉFLEXIONS POUR LIVRE À CHAPITRES		CARNET DE RÉFLEXIONS POUR LIVRE À CHAPITRES
	Titre : _____		Titre : _____
	Auteur : _____ Chapitre : _____		Auteur : _____ Chapitre : _____
	Genre ou type de livre : _____		Genre ou type de livre : _____
	Ce chapitre a commencé par _____		Ce chapitre a commencé par _____
	_____		_____
	Il traitait surtout _____		Il traitait surtout _____
	_____		_____
	Mon passage préféré était _____		Mon passage préféré était _____
	_____		_____
	parce que _____		parce que _____
	Après, je pense que _____		Après, je pense que _____
	_____		_____
	Exemples de mots que j'ai trouvé difficiles : _____		Exemples de mots que j'ai trouvé difficiles : _____
	_____		_____
	_____		_____

ANNEXE 65

Carnets de lecture

Le carnet de lectures est un relevé cumulatif du nombre, des titres, des auteurs et du genre d'ouvrages que les élèves lisent.

Voir les tableaux ci-après (Annexe 66 et 67), qui donnent des exemples de carnets d'apprentissages.

ANNEXE 66



Carnet de lectures

Name _____

Lecture terminée le	Titre du livre	Auteur	Genre

Nom _____



Livres que j'ai lus

Date	Titre du livre	Auteur	Type de livre	Notation	Livres lu avec
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	
				☆ ☆ ☆	

ANNEXE 67

Conseils pour l'enseignant

- Expliquez aux élèves le langage qu'ils doivent utiliser pour discuter d'apprentissage en animant des discussions avec toute la classe ou en petits groupes et en affichant des expressions et des questions utiles pour que les élèves puissent s'y reporter lorsqu'ils écrivent dans leurs carnets.
- Donnez du temps aux élèves pendant la classe pour qu'ils écrivent dans leurs carnets.
- Prévoyez du temps pour que les élèves communiquent entre eux et écoutent ce que les autres pensent de leur apprentissage et ce qu'ils font pour résoudre les problèmes.
- Commencez certaines classes en demandant aux élèves de communiquer aux autres ce qu'ils ont inscrit dans leur carnet d'apprentissage à la dernière classe.

Adaptations et applications

- Servez-vous des carnets dans certaines matières ou avec d'autres stratégies comme les cercles littéraires. Le carnet de réflexions pour livre à chapitres (Annexe 65) est un exemple de carnet utilisé en littérature.
- Les élèves qui ne savent pas écrire peuvent enregistrer leurs réflexions sur audiocassette.
- Élaborez un système de billets d'entrée et de sortie en guise de carnet d'apprentissage. Les élèves remplissent de tels billets au début et à la fin de la classe. Ceux-ci les aident à se concentrer sur ce qu'ils désirent apprendre, à réfléchir sur ce qu'ils ont appris et à informer l'enseignant sur leur apprentissage en classe. Sur les billets d'entrée, ils peuvent inscrire des questions laissées sans réponses aux classes précédentes, expliquer par écrit où ils en sont dans leurs études ou indiquer ce qu'ils veulent apprendre. Le billet de sortie leur donne l'occasion de parler d'un élément important qu'ils ont appris ou d'une question pour laquelle ils n'ont toujours pas de réponse. Au début de la classe suivante, prenez quelques minutes pour répondre aux billets de sortie de la classe précédente. (Voir les pages 6.60 et 6.61 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*).

Références

Brownlie, Faye, Susan Close, and Linda Wingren. *Tomorrow's Classroom Today: Strategies for Creating Active Readers, Writers and Thinkers*. Markham, ON: Pembroke, 1990.

Gere, Anne Ruggles, ed. *Roots in the Sawdust: Writing to Learn across the Disciplines*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1985.

Kooy, Mary, and Jan Wells. *Reading Response Logs: Inviting Students to Explore Novels, Short Stories, Plays, Poetry and More*. Markham, ON: Pembroke, 1996.

Short, Kathy G., Jerome C. Harste, and Carolyn Burke. *Creating Classrooms for Authors and Inquirers*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1996.

Pour en savoir plus

Nadon, Yves. *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Prise de note

La prise de notes est une habileté essentielle pour tous les élèves. Il faut l'enseigner de façon explicite pour que les élèves l'utilisent efficacement. L'expression « prise de notes » met l'accent sur la participation active des élèves. Il s'agit en effet d'un processus actif qui leur apprend à distinguer l'idée principale et les détails complémentaires dans des sources à la fois orales et imprimées. Les élèves prennent des notes pour enregistrer l'information qu'ils recueillent au cours d'un travail de recherche et pour organiser leurs idées pendant les premières étapes du processus de rédaction. Ils prennent des notes dans des matières où le contenu peut être présenté sous forme de leçons en classe. Lorsqu'ils comprennent la matière, ils sont plus en mesure de prendre des notes de façon efficace.

Il faut expliquer les rudiments de la prise de notes au niveau primaire. À cette étape, le processus doit être très structuré et l'enseignant doit faire des démonstrations et permettre aux élèves de s'exercer sous sa direction. Au niveau présecondaire, les élèves ont besoin d'aide pour prendre des notes de façon efficace. Les élèves du secondaire doivent être capables de choisir la stratégie de prise de notes qui convient le mieux à ce qu'ils font.

Buts

- réfléchir à des idées et les enregistrer;
- encourager l'écoute active pendant les exposés;
- fournir une structure pour organiser l'information;
- relever les idées principales et les détails complémentaires;
- reconnaître les indices textuels ainsi que les indices du présentateur qui soulignent les éléments d'information importants d'un exposé oral.

Démarche

Vous trouverez ci-après une description de sept méthodes différentes de prise de notes. Vous pouvez suivre les étapes suivantes pour enseigner diverses stratégies.

Étape 1 — Choisissez la méthode que vous allez enseigner.

Étape 2 — Choisissez une petite activité d'écoute, ou bien un texte imprimé ou autre, qui se prête bien à la prise de notes. Les élèves écoutent, regardent ou lisent ce que vous leur avez proposé. Discutez avec eux de quelle façon l'orateur et le texte donnent des indices oraux ou visuels au sujet de l'idée principale. Au cours d'un exposé oral, l'orateur se sert de mots comme « important », « clé », « majeur », « significatif » mais aussi de sa voix, de répétitions et d'éléments visuels clés pour souligner l'idée principale. Pendant que vous leur montrez comment prendre en note l'idée principale à l'aide de la stratégie prévue, les élèves la prennent également en note. Pour la lecture de manuels, les élèves devront se faire aider pour repérer les indices du texte.

Étape 3 — Poursuivez la discussion avec la classe pour trouver les détails complémentaires. Là encore, faites une démonstration; les élèves doivent également prendre en note les détails.

Étape 4 — Petit à petit, introduisez des textes plus longs à mesure que les élèves deviennent de plus en plus aptes à déterminer l'idée principale et les détails complémentaires.

Étape 5 — Petit à petit, réduisez les explications et les démonstrations mais continuez à surveiller les élèves pendant qu'ils prennent des notes.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur la capacité des élèves à :

- se servir de l'écoute active selon la situation;
- trouver les idées principales et les détails complémentaires de textes oraux, écrits et visuels;
- relever les indices d'un texte et ceux du présentateur pour trouver les éléments d'information qui sont importants;
- utiliser la stratégie pour organiser l'information;
- prendre des notes dans divers contextes.

Examinez les carnets de notes et faites des commentaires anecdotiques pour évaluer de façon informelle l'habileté des élèves en prise de notes. Servez-vous de listes de vérification, de grilles d'évaluation et de barèmes de notation pour les évaluations formelles. Encouragez les élèves à s'autoévaluer et à réfléchir sur leurs progrès en prise de notes.

Conseils pour l'enseignant

- Rappelez aux élèves qu'ils doivent se servir de leurs habiletés en écoute active si les notes portent sur un exposé, une vidéo ou une leçon.
- Certains élèves ont besoin de soutien supplémentaire, notamment sous la forme de cadres.
- Encouragez les élèves à trouver leurs propres abréviations pour les termes principaux qui se répètent souvent.
- Donnez-leur l'occasion de paraphraser et de résumer oralement avant de mettre l'information par écrit.
- Apprenez-leur à se servir de leurs propres mots et expressions pour noter des idées et des éléments d'information afin d'éviter le plagiat.

Adaptations et applications

- Les élèves peuvent se servir de leurs notes pour faire des schémas, des organigrammes et autres organisateurs graphiques, et pour rédiger des comptes rendus et des dissertations.
- Ils se servent de leurs notes et de leurs organisateurs graphiques pour se préparer aux tests.

Exemples de stratégies de prise de notes

Voici quelques exemples de stratégies de prise de notes :

Méthode Cornell

Avec la *Méthode Cornell* (Pauk, 1983), les éléments d'information sont divisés en deux parties. Sur la partie droite de la page figurent les idées principales, les arguments et les détails complémentaires. Après avoir lu les notes sur le côté droit de la page, les élèves inscrivent des mots clés ou questions connexes sur le côté gauche. Ces mots et questions servent d'indices pour plus tard. La méthode Cornell prévoit une grande marge pour inscrire les mots clés ou questions connexes ainsi que de l'espace au bas de la page pour consigner les réflexions et établir des liens. Elle convient aux élèves de la 6^e année au secondaire 4.

Squelette de poisson

Le diagramme en arête de poisson est un outil visuel qui offre un plan de structure. Il aide les élèves à organiser l'information et à prendre des notes, mais aussi à se souvenir des principaux renseignements. Pour utiliser cette stratégie de façon efficace, les enseignants doivent tenir compte des principaux concepts du sujet à l'étude, du vocabulaire se rapportant à ces concepts, de la façon dont les élèves apprendront les données nécessaires et des capacités des élèves. La stratégie peut être utilisée avec toute la classe, en petits groupes ou de façon individuelle. Elle convient aux élèves de la quatrième année au secondaire 4.

Résumés à l'aide de mots-aimants

(Buehl, 1995) Mots ou concepts clés sont repérés dans le texte à l'étude. On les appelle des aimants, car ils attirent des détails. Inscrivez un mot clé ou un mot-aimant sur un transparent ou au tableau. Demandez aux élèves les détails importants qui se rapportent à ce mot et inscrivez-les autour. Les élèves utilisent une fiche pour chacun des mots-aimants et les détails qui l'accompagnent. Lorsque les fiches sont remplies pour chacun des mots clés, ils se servent des éléments d'information sur chaque fiche pour composer une phrase-résumé. Ces fiches les aident à résumer et à organiser l'information en vue de productions orales et écrites.

Schémas

Voir *Organisateurs graphiques* et *Schémas de récit* dans la section consacrée aux *Cadres*, pages 49 et 53.

Notes explicatives

Les élèves peuvent se servir de notes explicatives pour expliquer par écrit les étapes qu'ils ont suivies pour résoudre un problème. Ces notes les aident à améliorer leurs capacités métacognitives, à évaluer leurs habiletés en résolution de problèmes et à adopter un certain nombre de stratégies dans ce domaine. L'évaluation devrait porter sur ces trois éléments. La stratégie des notes explicatives est expliquée plus en détail aux pages 6.61-6.63 du document intitulé *Le succès à la portée de tous les apprenants*. Des exemples sont également inclus.

Cou de giraffe

Le *Cou de giraffe* est une stratégie par laquelle les élèves se servent de longues bandes étroites de papier pour prendre leurs notes. Ils choisissent et inscrivent des catégories ou des titres se rapportant au sujet. Les détails se présentent sous forme de mots ou d'expressions simples énumérés verticalement dans la catégorie appropriée. Ainsi, les élèves risquent moins de recopier des phrases entières du matériel de référence. Les notes peuvent ensuite servir à rédiger, par exemple, des comptes rendus, des résumés et des exposés oraux.



Notes structurées

Ce genre de notes permet d'organiser les idées principales et les détails complémentaires. Exemples :

- le sommaire;
- les notes en deux colonnes; (voir page 6.87 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*);
- l'organigramme est une forme de schéma - il montre le lien qui existe entre les idées. L'auteur et le contenu déterminent la forme de l'organigramme. L'organigramme convient à tous les niveaux et il peut servir à la prise de notes.

Références

Buehl, Doug. *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Schofield, WI: Wisconsin State Reading Association, 1995.

Freder, Gloria. *Learning to Learn: Strengthening Study Skills and Brain Power*. Nashville, TN: Incentive Publications, 1990.

Pauk, W. *How to Study in College*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1983.

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Pour en savoir plus

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 2003.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Lire d'un autre point de vue

La stratégie d'un autre point de vue est efficace pour développer le sens critique et renforcer l'apprentissage. Les élèves racontent par écrit ou par oral ce qu'ils ont appris, à partir d'un point de vue différent. Ils peuvent, par exemple, écrire un éditorial sur un problème en prenant le point de vue d'un personnage impliqué dans l'histoire, inscrire des réflexions dans un journal du point de vue d'un personnage historique, rédiger le curriculum vitae d'un personnage. Cette stratégie s'adresse aux élèves du présecondaire et du secondaire.

Elle est expliquée plus en détail aux pages 6.77 et 6.78 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*. Les étapes pour l'enseigner ainsi que des exemples d'élèves sont également inclus. Une fiche reproductible figure à la page 6.118 et un autre exemple intitulé *D'un autre point de vue* est énoncé ci-dessous (Annexe 68).

D'un autre point de vue			
Nom _____			
Sujet _____			
Ce que je pense	Raisons	Ce que je pense à présent	Raisons
Questions que je me pose toujours :			
Mes réflexions :			

ANNEXE 68

Évaluation

L'évaluation devrait permettre de déterminer à quel point les élèves réussissent à écrire à partir de points de vue différents. Les élèves sont-ils objectifs? Est-ce qu'ils peuvent exprimer les préoccupations de quelqu'un d'autre sans se faire influencer par leur opinion personnelle? Les activités de lecture ou d'écriture d'un autre point de vue peuvent être évaluées à l'aide d'observations, de commentaires anecdotiques, de listes de vérification et de grilles d'évaluation.

Conseils pour l'enseignant

Faites une démonstration de la stratégie pour les élèves de tous les niveaux, car certains d'entre eux ont du mal à voir le point de vue de quelqu'un d'autre. Il s'agit d'un processus qui évolue avec le niveau de développement des élèves.

Adaptations et applications

Servez-vous de la stratégie PPPST (*Personnage, Public, Présentation, Sujet Traité*) pour aider les élèves à exprimer un autre point de vue par écrit. Elle est expliquée à la page 6.83 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants* et accompagnée d'exemples.

Références

Buehl, Doug. *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Schofield, WI: Wisconsin State Reading Association, 1995.

McNeil, John D. *Reading Comprehension: New Directions for Classroom Practice*. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1984.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel : Ouvrage de référence pour les écoles* (maternelle à secondaire 4), 1997.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.



Stratégies de lecture

Les stratégies de lecture sont des plans dont les lecteurs se servent pour donner un sens au texte. Les lecteurs chevronnés s'en servent efficacement et automatiquement avant, pendant et après la lecture pour décoder et comprendre le texte. D'autres lecteurs les utilisent mal, irrégulièrement ou pas du tout.

Il est important d'aider les élèves à acquérir tout un ensemble de stratégies de lecture dans des contextes d'apprentissage authentiques. Ils ont besoin d'aide et de pratique pour se sentir à l'aise avec ces stratégies et savoir lesquelles utiliser et lesquelles sont utiles. En adaptant les stratégies à leurs besoins personnels, ils apprennent à faire des choix et à mettre les stratégies en application.

Les stratégies de lecture sont réparties en quatre sections différentes : les stratégies globales - stratégies de nature globale qui incluent tous les aspects de la lecture en tant que processus; les stratégies de maîtrise - stratégies visant particulièrement à aider les élèves à lire de façon fluide, avec facilité, sans hésitation et en comprenant ce qu'ils lisent; les stratégies de compréhension - stratégies visant particulièrement à améliorer la compréhension du texte; les stratégies de reconnaissance des mots - stratégies aidant à décoder les mots pour en trouver le sens.

Stratégies globales

Les stratégies globales sont des stratégies et des méthodes portant sur les aspects du processus de lecture avant, pendant et après la lecture proprement dite.

Lecture et réflexion dirigées (LRD)

La stratégie *Lecture et réflexion dirigées (LRD)* (Stauffer, 1969; Santa, 1988) est destinée à guider les élèves pendant la lecture d'un texte. L'accent porte sur les prédictions, la formulation de questions et la confirmation ou le rejet de ces prédictions avant, pendant et après la lecture. Cette stratégie développe la compréhension par la déduction et elle est efficace avec des textes divers.

Buts

- offrir un modèle dirigé par l'enseignant pour aborder la lecture;
- adopter une méthode systématique que les élèves pourront utiliser de façon autonome avec n'importe quel texte;
- indiquer aux élèves les aspects essentiels de la compréhension d'un texte avant, pendant et après la lecture;
- faire le lien entre les connaissances antérieures des élèves et le texte;
- renforcer le lien qui existe entre la lecture, la réflexion et la prédiction.

DRTA: Adapted from Santa, C.M. *Content Reading Including Study Systems*. Copyright © 1988 by Kendall/Hunt Publishing Co. Adapted by permission of the publisher. The term "Directed Reading-Thinking Activity" originated with Russell G. Stauffer (1969).

Démarche

Étape 1 — Activez les connaissances antérieures des élèves en regardant les images, les titres, les sous-titres et autres indices relevés pendant le survol d'un texte.

Étape 2 — Faites des prédictions sur le contenu du texte. Les élèves doivent appuyer leurs prédictions en donnant des raisons et des preuves (les prédictions peuvent être notées par écrit pour une discussion ultérieure).
Décidez d'un but pour la lecture.

Étape 3 — Les élèves lisent un passage du texte en silence, en pensant à leurs prédictions et au but de la lecture.

Étape 4 — Ils confirment ou rejettent leurs prédictions en citant le texte à l'appui.

Étape 5 — Les élèves répètent ce cycle de prédiction et de confirmation pour les autres passages du texte.

Évaluation

La stratégie *LRD* offre de nombreuses possibilités d'évaluation pour tous les aspects de la lecture. Elle permet ainsi d'évaluer les habiletés suivantes : faire des prédictions, fixer un but pour la lecture, confirmer les prédictions, tirer des conclusions et trouver les éléments déterminants dans le texte. L'évaluation globale doit porter sur la capacité des élèves à se servir de la stratégie de façon autonome dans des textes inconnus.

Conseils pour l'enseignant

- Faites souvent la démonstration du processus avec différents ouvrages de fiction et ouvrages non-fiction.
- Aidez les élèves à perfectionner leurs habiletés avant, pendant et après la lecture.
- Activez leurs connaissances antérieures et servez-vous de stratégies de compréhension avec la stratégie *LRD*.

Adaptations et applications

- Servez-vous de la stratégie *LRD* comme moyen systématique pour aborder toutes sortes de textes.
- Ajoutez un élément d'autoévaluation à la stratégie *LRD* pour que les élèves réfléchissent au processus et à son utilité.
- Essayez la stratégie *Lecture dirigée (LD)*, qui ressemble à la *LRD* mais qui explique le vocabulaire avant la lecture d'un texte pour faciliter la compréhension. Le vocabulaire nouveau est présenté au cours d'activités écrites ou orales. Le sens d'un mot est expliqué et les élèves doivent trouver les éléments visuels caractéristiques qui les aideront à se souvenir du mot en question. Pas plus de cinq mots ne sont présentés à la fois. Après la lecture, les activités servent à renforcer la reconnaissance des mots et leur signification. Pendant la période de lecture silencieuse, expliquez les mots inconnus et difficiles aux élèves qui le demandent pour que la lecture puisse se poursuivre. Plus tard, prévoyez des activités appropriées pour remédier aux difficultés observées.

- Essayez la stratégie *Écoute et réflexion dirigée (ERD)*, qui ressemble à la *LRD* sauf que l'enseignant lit le texte à haute voix aux élèves. Elle aide les élèves à donner un sens au texte pendant qu'ils écoutent activement. Ceux-ci en profitent pour confirmer, rejeter, développer ou changer leurs prédictions. La démarche utilisée pour cette stratégie est la même que celle qui est prévue pour la *LRD*.

Références

- Santa, C.M. *Content Reading Including Study Systems*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1988.
- Stauffer, R.G. *Directing Reading Maturity as a Cognitive Process*. New York, NY: Harper and Row, 1969.
- Stauffer, R.G. *Teaching Reading as a Thinking Process*. New York, NY: Harper and Row, 1976.
- Stauffer, R.G., and M. M. Harrel. "Individualized Reading-Thinking Activities." *The Reading Teacher* 28 (1975): 765-69.
- Tarasoff, Mary. *Reading Instruction That Makes Sense*. Victoria, BC: Active Learning Institute, 1993.
- Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.
- Walker, Barbara J. *Diagnostic Teaching of Reading: Techniques for Instruction and Assessment*. 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Lecture dirigée pour lecteurs débutants

La lecture dirigée est une méthode d'aide différenciée qui vise à soutenir l'application des stratégies de lecture. L'enseignant travaille avec de petits groupes d'élèves qui sont capables de lire à un même niveau de lecture avec de l'aide. La lecture dirigée permet aux lecteurs débutants de s'entraîner avec les stratégies de reconnaissance des mots et de compréhension en lisant des textes appropriés qui répondent à leurs besoins.

Buts

- lire pour comprendre;
- apprendre à se servir des stratégies de reconnaissance des mots, de compréhension et de maîtrise;
- trouver le sens d'un passage à l'aide de stratégies de résolution de problèmes;
- aider les lecteurs débutants à devenir autonomes à l'aide de stratégies.

Démarche

Étape 1 — Groupez les élèves qui possèdent un niveau de lecture équivalent.

Étape 2 — Avant la lecture, l'enseignant choisit un texte approprié, relativement facile mais qui présente quelques difficultés en gardant à l'esprit les besoins du groupe. Il fait une petite introduction du texte. Les élèves et l'enseignant discutent du titre et des images, et prédisent sur quoi le texte va porter. Ils posent des questions, créent des attentes et font attention aux illustrations et aux éléments d'information intéressants. Cela active leurs connaissances antérieures.

Étape 3 — L'enseignant observe, prend des notes et se tient à la disposition des élèves pendant que ceux-ci lisent de façon autonome. Il essaie de déterminer si les élèves réussissent à résoudre les problèmes et s'ils se servent de stratégies. Les élèves lisent un passage important ou tout le texte de façon autonome et demandent de l'aide au besoin.

Étape 4 — Après la lecture, l'enseignant parle du texte avec les élèves et les invite à réagir personnellement et à dire ce qu'ils ont compris. Puis, il reprend le texte sous forme de mini-leçon. Il peut proposer aux élèves des activités complémentaires notamment : art dramatique, arts visuels, écriture ou d'autres lectures. Les élèves parlent du texte, vérifient leurs prédictions, expriment leurs réactions personnelles et reprennent le texte pour répondre aux questions ou pour « résoudre les problèmes » si quelque chose leur a échappé. Ils relisent le texte avec un partenaire ou individuellement. Ils peuvent choisir eux-mêmes des activités complémentaires ou participer à des activités de suivi que l'enseignant leur suggère.

Évaluation

L'évaluation de la lecture dirigée se fait pendant toute la durée de l'exercice. Observez les aspects suivants à mesure que les élèves lisent un texte correspondant à leur niveau scolaire :

Est-ce que le lecteur débutant :

- aime lire?
- réussit à lire?
- établit des liens entre les textes qu'il lit et ses expériences personnelles?
- apprend à reconnaître les mots?
- se sert de stratégies de compréhension?
- relit les textes pour le plaisir?
- participe volontairement à des activités complémentaires ou de suivi?

Référence

Fountas, Irene C., and Gay Su Pinnell. *Guided Reading: Good First Teaching for All Children*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.

NOTE :

En raison de droits d'auteur, nous sommes dans l'impossibilité d'afficher le contenu suivant :

- Lecture dirigée pour les années intermédiaires, page 110
- Cercles de lectures, pages 111-112
- Journaux dialectiques, page 113

Prière de vous référer au document imprimé. On peut se procurer ce document au Centre des manuels scolaires du Manitoba.

Centre des manuels scolaires du Manitoba

site : www.mtbb.mb.ca

courrier électronique : mtbb@merlin.mb.ca

phone : 1 800 305-5515 télécopieur : (204) 483-3441

n^o du catalogue : 95111

coût : à venir

Atelier de lecture Appelé aussi atelier des lecteurs, l'atelier de lecture est une méthode qui offre aux élèves des activités pertinentes ainsi que des stratégies de lecture. Si l'on considère que les élèves ont besoin de se créer une identité personnelle en tant que lecteurs et qu'il faut les aider à devenir des lecteurs à vie, les élèves sont capables de choisir eux-mêmes les livres qu'ils veulent lire et commenter par écrit, et ils apprennent bien des stratégies dans le contexte de leurs lectures, de leurs travaux d'écriture, de leurs commentaires oraux et des représentations visuelles de leurs lectures. L'atelier de lecture est étroitement lié à l'atelier d'écriture. Les deux peuvent être expliqués séparément mais leur intégration est appropriée et souhaitable. L'atelier de lecture peut être adapté à n'importe quel niveau scolaire et à n'importe quel niveau d'habileté, y compris aux élèves à risques et à ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.

Buts

- donner aux élèves des occasions de lire de façon autonome, souvent et régulièrement;
- rendre la lecture intéressante et pertinente;
- acquérir des habitudes de lecture pour toute la vie;
- adopter des stratégies de lecture;
- encourager les élèves à faire le lien entre la lecture, l'écriture, l'expression orale, l'écoute, l'observation visuelle et la représentation;
- encourager les élèves à être responsables de leurs propres lectures.

Démarche

Étape 1 — Établissez des attentes pour l'atelier de lecture, par exemple en matière de comportement, de contenu et de critères d'évaluation. En ce qui concerne le comportement, les règles de base sont notamment les suivantes :

- Les élèves doivent lire pendant toute la durée de la période prévue.
- Ils doivent lire un livre (pas de revues ni de journaux; certains enseignants exigent des ouvrages de fiction et non pas des ouvrages non romanesques) et non pas en profiter pour faire leurs devoirs dans d'autres matières.
- Ils doivent toujours avoir un livre avec eux. S'ils en terminent un pendant la période de lecture, ils peuvent en choisir un autre.
- Ils ne doivent pas parler ni déranger les autres.
- Ils peuvent choisir de s'installer et de rester dans un endroit confortable pour lire, pourvu qu'ils respectent les autres.

En matière de contenu, les attentes portent notamment sur le temps passé à lire en classe et à la maison, la durée de l'atelier de lecture (mois, semestre, année scolaire), le genre et le nombre d'ouvrages que les élèves prévoient de lire, et la façon dont ces derniers vont créer et utiliser des carnets de lectures et des journaux.

Les attentes en matière d'évaluation doivent être établies en collaboration avec les élèves.

Étape 2 — Prévoyez des ressources d'apprentissage (dans la classe ou dans la bibliothèque de l'école) et donnez aux élèves le temps de choisir des ouvrages. Accordez-leur du temps pour lire et pour faire des commentaires écrits sur leurs lectures. Faites vous-même une démonstration de lecture et de rédaction pendant l'atelier.

Étape 3 — Donnez-leur des occasions de réagir à ce qu'ils lisent ainsi que des exemples. Concentrez-vous sur ce que les élèves pensent de leurs lectures au cours d'activités telles que les groupes de réflexion, les entretiens avec les pairs, les échanges, les entretiens avec l'enseignant et les discussions au cours de mini-leçons.

Étape 4 — Servez-vous de mini-leçons pour fournir des renseignements, pour élaborer des stratégies, pour étudier des genres littéraires connexes, pour présenter des concepts connexes et pour répondre aux besoins particuliers de la classe ou du groupe. Les mini-leçons sont peut-être courtes mais elles sont efficaces lorsqu'elles sont pertinentes et découlent des lectures des élèves.

Évaluation

Les entretiens sont un élément essentiel de l'évaluation de l'atelier de lecture. Ils peuvent prendre plusieurs formes : établissement d'objectifs pour toute la classe, entretiens individuels entre l'élève et l'enseignant pour aider l'élève à trouver des idées de lecture et de rédaction, entretiens sur les ébauches de l'élève et entretiens pour que l'élève révise ses objectifs et en fixe de nouveaux.

Pour évaluer la lecture, servez-vous d'observations, de commentaires anecdotiques, de carnets d'apprentissage, de carnets de réflexions, de journaux, d'entretiens avec les pairs et d'entretiens avec l'enseignant, de performances, de projets de rédaction et de travaux de représentation.

Conseils pour l'enseignant

- Assurez-vous que vous avez beaucoup de livres appropriés pour tous les élèves.
- Aménagez la classe de façon qu'elle se prête bien à la lecture autonome, aux entretiens et aux mini-leçons. Les centres d'activités sont utiles pour les élèves du niveau primaire. Pour ceux des années intermédiaires ou lorsque les salles sont utilisées par plusieurs classes, il faut peut-être être plus souple dans l'aménagement de zones réservées.
- Alternez les périodes ou les journées d'atelier de lecture et d'atelier d'écriture.
- L'organisation et la documentation sont essentielles au succès de l'atelier de lecture. Avant de commencer, assurez-vous que vous avez des systèmes en place et qu'ils sont aussi simples que possible. Un classeur divisé en sections aide les élèves à s'y retrouver et leur permet de n'avoir à consulter leurs notes d'ateliers de lecture et d'écriture que dans un seul endroit. Commencez par une période de temps raisonnable. Vérifiez régulièrement les carnets de lectures et prévoyez des entretiens fréquents avec les élèves pour les encourager et les soutenir.

Références

Atwell, Nancie. *In the Middle: Writing, Reading, and Learning with Adolescents*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1987.

Au, Kathryn H., Jacquelin H. Carroll, and Judith A. Scheu. *Balanced Literacy Instruction: A Teacher's Resource Book*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1997.

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*, 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Pour en savoir plus

Davies, A. & Politano, Colleen. *La multiclasse: Outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 2003.

Thériault, Jacqueline. *J'apprends à lire... aidez-moi!* Montréal, QC : Les éditions logiques, 1996.

Stratégies de maîtrise

Lecture partagée et récitation

Il y a lecture partagée lorsque des élèves lisent un texte ensemble. Il y a récitation lorsque des élèves récitent un texte par cœur. Les deux permettent aux élèves d'améliorer la fluidité verbale et de mieux comprendre un texte en expérimentant avec le tempo, le volume, la tonie, l'accentuation, l'enchaînement, l'expression et les pauses lorsqu'ils présentent un texte aux autres élèves. Mouvements, gestes et même costumes peuvent être ajoutés pour améliorer l'interprétation.

Buts

- mieux comprendre et apprécier la littérature;
- mettre l'accent sur l'interprétation orale d'un texte;
- faire prendre conscience des éléments de poésie comme les rimes et le rythme;
- donner aux élèves d'autres façons d'améliorer et d'interpréter un texte;
- offrir un milieu favorable pour aider les élèves à expérimenter avec les éléments suivants : voix, tonie, tempo, accentuation et enchaînement, lorsqu'ils présentent un texte oralement;
- lire avec plus d'aisance et en respectant davantage l'enchaînement des mots.

Procédure

Étape 1 — Choisissez ou composez un texte comportant des rimes, un rythme, des structures de phrase et un vocabulaire appropriés. Lisez-les tout haut; les élèves doivent vous accompagner.

Étape 2 — Les élèves lisent le texte ensemble.

Étape 3 — Avec toute la classe, choisissez des exemples appropriés d'accentuation et d'interprétation. La lecture de certains passages peut être partagée, divisée par refrain ou alternée (c'est-à-dire lorsque les élèves sont répartis en groupes et que chaque groupe est responsable d'un passage).

Étape 4 — Parlez avec les élèves des façons dont ils peuvent se servir de leur voix pour rendre le texte plus intéressant. Abordez les aspects suivants et faites-en la démonstration : volume, rythme, tonie, accentuation, tempo, enchaînement, expression et pauses.

Étape 5 — Décidez des gestes ou des mouvements qui pourraient accompagner le texte.

Étape 6 — Expérimentez en ajoutant ou en modifiant des éléments au texte au cours de lectures répétées ou de récitations.

Étape 7 — Les élèves réfléchissent aux effets qu'ils ont réussis à obtenir et à la qualité de la langue employée par l'auteur.

Étape 8 — Présentez le texte à d'autres personnes pour savoir si la performance a été suffisamment travaillée au point d'être soignée et originale.

Évaluation

Observez les progrès des élèves en fluidité verbale et faites-en des commentaires anecdotiques. Observez également leur degré de participation et à quel point ils sont prêts à faire des suggestions et à accepter ou à prendre en considération celles des autres. Prenez note des habiletés ou des comportements particuliers que vous observez. L'enregistrement sur audiocassette ou sur vidéocassette de la lecture permet de faire une analyse plus approfondie et de conseiller les élèves sur les façons d'améliorer leur performance.

Conseils pour l'enseignant

- Faites une démonstration de lecture partagée pour voir l'effet produit et pour mettre l'accent sur l'interprétation.
- Encouragez les élèves à participer activement à la prise de décision en ce qui concerne la façon dont les passages peuvent être lus et interprétés.

Adaptations et applications

- Conservez des enregistrements de lectures partagées et de récitations que les élèves peuvent écouter et regarder régulièrement au centre d'écoute.
- Prévoyez des séances de lecture partagée et de récitation à l'occasion d'assemblées ou de spectacles pour d'autres personnes (autres classes ou familles intéressées).
- Encouragez les élèves à suggérer certains de leurs livres préférés qui se prêtent bien à la lecture partagée ou à la récitation.
- Utilisez des textes qui se rapportent aux thèmes étudiés en classe ou à des fêtes saisonnières.

Référence

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Lecture coopérative ou à deux

Il y a une lecture coopérative ou à deux lorsque les élèves lisent à un partenaire pour améliorer leur fluidité verbale. Structurez l'activité de façon que les groupes de deux communiquent et tirent le plus grand profit de l'expérience.

Buts

- donner des occasions de lire;
- faire des commentaires pendant la lecture;
- améliorer la fluidité verbale.

Démarche

Procédez de la façon suivante (que vous pouvez inscrire sur un signet en guise d'aide-mémoire) :

Étape 1 — Les élèves choisissent des livres qu'ils sont capables de lire.

Étape 2 — Ils choisissent un partenaire et décident qui va lire et qui va servir de guide.

Étape 3 — Ils s'entendent pour se faire un signe quand l'un des deux veut lire tout seul et quand ils doivent changer de rôle.

Étape 4 — Ensemble, ils parcourent le livre et font des prédictions.

Étape 5 — Ensemble, ils lisent tout haut et le lecteur établit le rythme.

Étape 6 — Si le lecteur fait une erreur ou ne dit rien pendant cinq secondes, le guide donne l'une des instructions suivantes :

- relis;
- saute le mot et continue la lecture;
- quel mot conviendrait ici?
- cherche les petits mots dans le grand mot ou regarde les lettres.

Le guide donne du temps au lecteur pour qu'il reconnaisse le mot en question. Si celui-ci n'y arrive toujours pas, il lui donne le mot. Le lecteur répète le mot et continue la lecture avec son partenaire. S'il veut lire tout seul, il fait le signal prévu. Mais s'il a de la difficulté, le guide peut revenir à l'Étape 6.

Évaluation

Observez dans quelle mesure les élèves arrivent à faire de la lecture à deux.

Évaluez leurs difficultés réelles en jouant le rôle du partenaire ou en ayant un entretien avec le groupe de deux après la lecture. Demandez aux élèves de

faire des audiocassettes de leurs séances de lecture, à intervalles réguliers au cours de l'année. Faites des commentaires sur leurs progrès en fluidité verbale et en capacité à servir de guide pendant la lecture à deux.

Conseils pour l'enseignant

- Formez les groupes de deux de façon que les partenaires aient un niveau de lecture équivalent.
- Veillez à ce que le guide reste positif et encourageant à l'égard de celui qui lit.
- Discutez avec les élèves des avantages de la lecture à deux.

Adaptations et applications

Les aides-enseignants peuvent aussi se servir de cette démarche lorsqu'ils font du tutorat.

Référence

Short, Kathy G., Jerome C. Harste, and Carolyn Burke. *Creating Classrooms for Authors and Inquirers*. 2nd. ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Programmes de lecture à domicile

Les programmes de lecture à domicile étendent le programme de lecture et d'écriture de la salle de classe jusqu'à la maison, et montrent combien il est important pour les parents de participer à l'alphabétisation des élèves. Un tel programme sous-entend que les parents sont les premiers enseignants de leurs enfants. Grâce à ce genre de programme, les enseignants incitent les parents à écouter leurs enfants lire, à faire la lecture à leurs enfants ainsi qu'à discuter, à réfléchir et à réagir à propos de livres.

Buts

- adopter une attitude positive par rapport à l'apprentissage de la lecture;
- donner aux élèves une occasion de découvrir et d'apprécier la littérature;
- ajouter au programme d'alphabétisation qui est offert à l'école;
- apprendre à lire couramment et à comprendre ce qu'on lit;
- renforcer le partenariat entre la famille et l'école pour améliorer l'alphabétisation.

Démarche

Pour mettre sur pied un programme efficace de lecture à domicile, les parents ou les autres personnes qui prennent soin des élèves doivent recevoir des instructions précises sur la façon de soutenir l'alphabétisation des jeunes à la maison.

Étape 1 — Décidez de la formule de lecture à domicile que vous allez adopter. Voici quelques exemples fréquemment utilisés pour inscrire les livres qui ont été lus :

- **Carnet de lectures** — Le carnet de lectures sert de registre pour les lectures que les élèves font à la maison. Établissez un carnet qui conviendra à la plupart des parents de votre localité. Prévoyez de la place pour le titre, l'auteur, les initiales des parents ainsi que des commentaires. Vous pouvez également ajouter une colonne pour le genre littéraire, colonne qui sera remplie en classe.
- **Graphique de lectures** — Un graphique peut représenter visuellement le nombre de livres que l'élève a lus. Il peut également inclure l'objectif du mois suivant.
- **Calendrier de lectures** — Un calendrier de lectures est distribué pour le mois et les parents inscrivent leurs initiales les jours où l'enfant a fait de la lecture. Des activités spéciales peuvent être prévues certains jours. Par exemple, suggérez à la famille de faire une promenade en voiture et à l'enfant de lire des panneaux pendant le trajet.
- **Causerie littéraire** — Les enfants répondent à un questionnaire sur certains des livres qu'ils ont lus à la maison et ils en font part au reste de la classe.

Étape 2 — Envoyez une lettre aux parents expliquant le programme de lecture à domicile que vous avez l'intention d'utiliser. Expliquez en détail le rôle des parents, des élèves et de l'enseignant. Exemples de techniques ou de conseils :

- comment lire à haute voix aux enfants;
- questions à poser aux enfants au sujet de leurs lectures (voir les fiches ci-dessous, Annexe 69);
- conseils pour aider les enfants à lire;
- étapes que les enfants suivent lorsqu'ils apprennent à lire.

Étape 3 — Prévoyez un sac spécial dans lequel les élèves transporteront leurs livres et leurs carnets de lectures, leurs fiches et les lettres. Distribuez-en un à chaque élève, expliquez-leur le programme et montrez-leur comment prendre soin des livres et du sac.

Étape 4 — Prévoyez régulièrement un échange de livres où les élèves peuvent choisir, parmi les livres de la classe, ceux qu'ils veulent emporter chez eux. Vous pouvez également organiser un échange avec la bibliothèque de l'école ou avec la bibliothèque publique locale.

Étape 5 — Surveillez et évaluez le programme. Donnez des commentaires positifs aux parents sur le nombre de livres que leurs enfants ont lus chaque trimestre et faites-leur savoir combien vous appréciez leur participation.

<div style="text-align: center;">  Programme de lecture à domicile Guide de discussion pour textes narratifs  </div> <p>Les questions générales suivantes sont suggérées pour guider la discussion entre vous et votre enfant sur un livre qu'il(elle) a lu. Vous voudrez peut-être adapter les questions à un livre ou à un récit particulier.</p> <p>Titre du livre _____</p> <p>Auteur _____</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quel(s) étai(en)t le(s) principal(aux) personnage(s) de l'histoire? 2. À quelle époque se déroule l'histoire? 3. Où se déroule-t-elle? 4. Quel était le problème ou l'objectif? 5. Comment le problème a-t-il été résolu ou comment l'objectif a-t-il été atteint? 6. Quel a été ton passage préféré dans l'histoire et pourquoi? 7. Est-ce que tu recommanderais ce livre? Pourquoi? 8. As-tu aimé le livre? Cochez un visage. <div style="text-align: center;">  </div> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">Date Signature du père, de la mère ou du tuteur</p>	<div style="text-align: center;">  Programme de lecture à domicile Guide de discussion pour textes informatifs  </div> <p>Les questions générales suivantes sont suggérées pour guider la discussion entre vous et votre enfant sur un livre qu'il(elle) a lu. Vous voudrez peut-être adapter les questions pour un ouvrage particulier.</p> <p>Titre _____</p> <p>Auteur _____</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que savais-tu sur le sujet avant de lire le texte? 2. Peux-tu donner trois faits que tu as découverts? 3. Quel a été le fait le plus intéressant? Pourquoi? 4. Qu'aimerais-tu encore apprendre sur ce sujet? 5. Est-ce que tu recommanderais ce livre ou ce texte? Pourquoi? 6. As-tu aimé le livre ou le texte? Cochez un visage. <div style="text-align: center;">  </div> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">Date Signature du père, de la mère ou du tuteur</p>
<small>Home Reading Discussion Guide: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.</small>	

ANNEXE 69

Évaluation

Les graphiques, carnets et calendriers de lectures servent d'outils de base pour l'évaluation. L'enseignant peut avoir des entretiens individuels avec les élèves et les aider à se fixer des objectifs précis pour l'étape ou le mois suivant du programme de lecture à domicile.

Rangez les graphiques et les carnets de lectures dans les portfolios des élèves. Accompagnés des réflexions de ces derniers sur ce qu'ils ont aimé ou préféré, sur ce qu'ils veulent lire après et sur le nombre de livres qu'ils voudraient lire le mois prochain.

Il est important de respecter les cultures familiales et de reconnaître que le soutien variera pour chaque enfant. Certains parents peuvent décider de ne pas participer au programme ou ne pas le soutenir au point où il serait souhaitable de le faire. Il ne faut pas pénaliser les élèves sous prétexte que leurs parents n'appuient pas le programme. Il est essentiel de garder la communication ouverte et d'encourager et de soutenir les parents de façon constante.

Évaluez le programme et apportez-y des changements en discutant avec les parents et en leur demandant régulièrement leurs commentaires par téléphone ou par sondage informel.

Conseils pour l'enseignant

- Le succès du programme de lecture à domicile repose sur une communication permanente avec les parents. Entretenez la communication par les moyens suivants :
 - bulletins d'information de la classe;
 - journées portes ouvertes;
 - appels téléphoniques ou comptes rendus sur les progrès et les succès des élèves;
 - calendriers mensuels;
 - dîners, thés ou barbecues avec les parents et l'enseignant;
 - notes ou messages personnels;
 - travaux de l'élève accompagnés d'une feuille de commentaires des parents.
- Lorsque les parents ne soutiennent pas le programme, demandez l'aide des grands frères ou des grandes sœurs, des gardiennes, des camarades des classes supérieures ou des camarades de classe avant l'école ou pendant les récréations.
- Pour les élèves plus jeunes, vous voudrez peut-être diviser le programme par étapes pour qu'elles reflètent le niveau de développement du lecteur. Encouragez les parents et informez-les sur les meilleures façons de soutenir leurs enfants aux différentes étapes. (Exemple : première étape - les parents font l'essentiel de la lecture; deuxième étape - les élèves lisent davantage.)
- Organisez un atelier sur les stratégies de lecture à l'intention des parents qui travaillent avec leurs enfants. Mettez à leur disposition des vidéocassettes, des articles et des livres sur la façon de favoriser l'alphabétisation de leurs enfants à la maison.

Adaptations et applications

- S'il n'est pas possible de mettre sur pied un programme de lecture à domicile, adaptez les activités en classe et prévoyez-en une par mois à la maison en guise de « devoir ». (Exemple : lis le récit suivant et raconte-le à la classe.)
- Les élèves emportent des audiocassettes ou des livres chez eux. Ils doivent faire des commentaires et les présenter à la classe.
- Prolongez le programme pendant les mois d'été. Prévoyez une liste de lectures amusantes pour les vacances ainsi qu'une sorte de carnet ou de registre pour savoir le nombre de livres qui auront été lus. Félicitez les élèves de leurs efforts à la rentrée.



Lecture en public

La lecture en public est une technique utilisée pour pratiquer la lecture orale devant un auditoire. Lorsque les élèves arrivent au niveau présecondaire (de la 5^e à la 8^e année), la lecture orale fait moins souvent partie des activités quotidiennes d'apprentissage. Or, il faut que ceux-ci puissent lire convenablement par oral dans des forums publics et dans des situations officielles.

But

Veiller à ce que les élèves conservent en lecture orale des habiletés qui sont suffisantes dans le contexte de situations officielles où il faut lire en public.

Démarche

Étape 1 — Discutez avec les élèves de l'importance d'une lecture orale efficace. Abordez les aspects suivants : rythme, enchaînement, lecture dans le cadre de groupes de réflexion, expression et intonation appropriées, qualité de la voix, fluidité verbale et volume. Établissez un tableau des comportements recommandés en lecture orale pour que les élèves puissent le consulter en classe.

Étape 2 — Les élèves choisissent un passage approprié d'un texte au niveau de difficulté raisonnable. Demandez-leur de s'entraîner à lire oralement le passage en question comme s'ils se préparaient à le lire devant un auditoire. Cela peut se faire de façon individuelle, avec un partenaire ou un parent.

Étape 3 — Réservez du temps pour que les élèves puissent lire leur passage devant la classe. La présentation peut se faire devant de petits groupes ou devant toute la classe et elle peut coïncider avec une fête spéciale ou un thème particulier.

Évaluation

Pour votre évaluation, tenez compte des critères d'une lecture orale de qualité que vous aurez établis avec les élèves. Prévoyez une liste de vérification ou une grille d'évaluation pour l'enseignant et pour les membres de l'auditoire, afin qu'ils puissent eux aussi pour évaluer la performance. Enregistrez la performance sur vidéocassette pour permettre au lecteur de revoir sa prestation et de faire son autoévaluation à l'aide des mêmes critères.

Conseils pour l'enseignant

- Servez-vous de la lecture en public pour promouvoir et évaluer la lecture orale trois à quatre fois par an.
- Servez-vous de cette stratégie plus souvent avec les élèves qui ont de la difficulté dans ce domaine.
- Prévoyez de petits auditoires pour les élèves qui ne sont pas très à l'aise en lecture orale.
- Étalez les performances sur plusieurs semaines ou sur un mois pour que les auditoires restent attentionnés et fassent des commentaires de qualité.
- Enregistrez les élèves sur vidéocassette ou sur audiocassette, ou prenez-les en photo pendant leur performance, et classez le document dans leur portfolio.

Consultez le guide de discussion pour films ou vidéos (Annexe 70), qui n'est autre qu'une adaptation de la discussion de livre pour consigner les commentaires des élèves sur des films et des vidéos. Cela peut servir dans un programme de projection de films ou de vidéos à domicile pour favoriser la culture médiatique.

<div style="text-align: center;"> Guide de discussion pour films ou vidéos narratifs </div> <p>Les questions générales suivantes peuvent servir de guide pour discuter d'un film ou d'un vidéo. Vous voudrez peut-être adapter les questions en fonction de ce que votre enfant aura regardé.</p> <p>Titre _____</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quel (s) étai(ent) le(s) principal(aux) personnage(s) du film ou du vidéo? 2. À quelle époque se déroule l'histoire? 3. Où se déroule-t-elle? 4. Quel était le problème ou l'objectif? 5. Comment le problème a-t-il été résolu ou comment l'objectif a-t-il été atteint? 6. Quel a été ton passage préféré? Pourquoi? 7. Est-ce que tu recommanderais ce film ou ce vidéo? Pourquoi? Pourquoi pas? 8. Comment qualifierais-tu ce film ou ce vidéo? <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> faible excellent </div> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; width: 10%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">6</td> <td style="text-align: center;">7</td> <td style="text-align: center;">8</td> <td style="text-align: center;">9</td> <td style="text-align: center;">10</td> </tr> </table> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-top: 10px;"/> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> Date Signature du père, de la mère ou du tuteur </div>											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<div style="text-align: center;"> Guide de discussion pour films ou vidéos informatifs </div> <p>Les questions générales suivantes peuvent servir de guide pour discuter d'un film ou d'un vidéo. Vous voudrez peut-être adapter les questions en fonction de ce que votre enfant aura regardé.</p> <p>Titre _____</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que savais-tu sur le sujet avant de regarder le film ou le vidéo en question? 2. Peux-tu donner trois faits que tu as découverts? 3. Quel a été le fait le plus intéressant? Pourquoi? 4. Qu'aimerais-tu encore apprendre sur ce sujet? 5. Est-ce que tu recommanderais ce film ou ce vidéo? Pourquoi? Pourquoi pas? 6. Comment qualifierais-tu ce film ou ce vidéo? <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> faible excellent </div> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr> <td style="border-top: 1px solid black; width: 10%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">6</td> <td style="text-align: center;">7</td> <td style="text-align: center;">8</td> <td style="text-align: center;">9</td> <td style="text-align: center;">10</td> </tr> </table> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-top: 10px;"/> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> Date Signature du père, de la mère ou du tuteur </div>											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																

ANNEXE 70

Adaptations et applications

Trouvez des auditoires authentiques dans l'école ou dans la collectivité pour que les élèves lisent oralement en public. Exemples : assemblées, fêtes communautaires ou séances de lecture orale devant des aînés ou des élèves plus jeunes.

Références

The Diagnostic Learning Centre. *Home Reading Discussion Guides*. Winnipeg, MB: The Winnipeg School Division No. 1, no date.

Johns, Jerry L., Peggy VanLeirsburg, and Susan J. Davis. *Improving Reading: A Handbook of Strategies*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1994.

Tompkins, Gail E. *Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1997.

Vitesse de lecture Pour avoir une vitesse de lecture silencieuse raisonnable, il est très important de lire couramment mais l'objectif est de faire en sorte que le rythme soit approprié à la situation. À l'ère de l'information, les élèves doivent pouvoir fonctionner à des vitesses différentes pour consulter et utiliser divers ouvrages. La vitesse de lecture inclut également la compréhension du contenu. Il existe trois types de lecture, chacun exigeant des habiletés particulières : 1) lecture pour étudier ou lecture attentive; 2) lecture rapide (survol pour trouver l'idée générale ou rappel des points essentiels et balayage rapide pour trouver des détails ou des bouts d'information précis); 3) lecture technique.

Buts

- améliorer la capacité de l'élève à lire couramment, à un rythme qui convient à la tâche ou à l'objectif visé, à la situation et au niveau scolaire;
- mieux faire comprendre aux élèves les critères dont ils doivent se servir pour déterminer le type de lecture nécessaire.

Démarche

Étape 1 — Discutez avec les élèves des raisons possibles pour lesquelles on lit à des vitesses différentes. Pendant la discussion, tenez compte de certains facteurs, notamment les suivants : objet de la lecture, type de texte, familiarité avec le texte ou connaissances antérieures, motivation ou humeur, environnement, grosseur des caractères et complexité des idées dans le texte.

Étape 2 — Établissez, avec les élèves, une liste de facteurs qui influencent la vitesse de lecture ainsi qu'une liste des questions qu'il faut se poser avant de commencer un devoir ou une activité de lecture. Établissez cette liste en inscrivant ce que les élèves ont lu au cours de la semaine précédente. Servez-vous-en pour fixer les critères et pour faire comprendre aux élèves le lien qui existe entre le but de la lecture et autres facteurs et la vitesse de lecture. Voir l'exemple de tableau ci-dessous :

Jour	Heure	Ce qui a été lu	But de la lecture

Étape 3 — Enseignez les compétences qui correspondent au type de lecture utilisé et entraînez-vous. Par exemple, si vous enseignez la lecture rapide, apprenez aux élèves à survoler et à balayer rapidement le texte, discutez des circonstances dans lesquelles ils peuvent le faire et demandez-leur de s'exercer.

Étape 4 — Faites une séance de lecture dirigée pour que les élèves pratiquent les techniques qu'ils ont apprises.

Étape 5 — Après avoir enseigné diverses techniques et accordé du temps aux élèves pour qu'ils s'entraînent, distribuez-leur divers ouvrages (par ex. annuaires téléphoniques, guides de télévision, horaires, éditoriaux, recettes,

manuels scolaires et romans) et demandez-leur de définir le but probable de la lecture et la vitesse et la technique qu'ils devraient utiliser pour atteindre le but en question.

Étape 6 — Les élèves doivent expliquer ce qu'ils ont fait pour donner un but particulier à leur lecture. Par exemple, ils doivent trouver le numéro de téléphone d'une entreprise donnée ou trouver une date historique et expliquer pourquoi ils ont adopté un certain rythme de lecture.

Étape 7 — Les élèves réfléchissent à leur vitesse de lecture. Ils peuvent, par exemple, se poser les questions suivantes :

- En général, je peux augmenter ma vitesse de lecture quand...
- En général, je devrais ralentir ma vitesse de lecture quand...

Évaluation

Les réflexions des élèves fournissent quelques données d'évaluation. D'autres données peuvent être recueillies en observant de façon informelle la souplesse avec laquelle les élèves abordent les exercices de lecture et leur capacité à expliquer les facteurs qui influencent la vitesse de lecture.

Conseils pour l'enseignant

- Commencez à discuter des facteurs qui influencent sur la vitesse de lecture au début de l'année et ajoutez progressivement d'autres facteurs au cours de l'année.
- Commencez les exercices de lecture par des questions sur la vitesse et le but de la lecture.
- Enseignez les habiletés particulières, comme le balayage de texte pour trouver des renseignements précis, dans des situations authentiques.
- Rappelez aux élèves que plus ils lisent, plus leur vitesse de lecture risque de s'améliorer.

Adaptations et applications

- Encouragez les élèves à varier leur vitesse de lecture en fonction du texte et du but de la lecture.

Références

Carter, Ronald P. "Silent Reading Rates in Grade Equivalents." *Journal of Reading Behaviours* 21 (1989): 155-66.

Johns, Jerry L., Peggy VanLeirsburg, and Susan J. Davis. *Improving Reading: A Handbook of Strategies*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1994.

Johns, Jerry L. *Basic Reading Inventory*. 7th ed. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1997.

NOTE :

En raison de droits d'auteur, nous sommes dans l'impossibilité d'afficher le contenu de la page 127 :

- Stratégies de compréhension

Prière de vous référer au document imprimé. On peut se procurer ce document au Centre des manuels scolaires du Manitoba.

Centre des manuels scolaires du Manitoba

site : www.mtbb.mb.ca

courrier électronique : mtbb@merlin.mb.ca

phone : 1 800 305-5515 télécopieur : (204) 483-3441

n° du catalogue : 95111

coût : à venir

**Guides
d'anticipation**

Les *Guides d'anticipation* (Readence, Bean et Baldwin, 1981, 1985, 1989) peuvent servir à activer les idées et les connaissances des élèves sur un sujet donné avant que ceux-ci ne lisent un ouvrage, ne regardent un film ou un vidéo, ou n'écoutent un exposé. Les élèves peuvent réagir individuellement aux énoncés du *guide d'anticipation* mais il leur faut pouvoir comparer et discuter leurs réponses en petits groupes ou avec toute la classe. Ils doivent communiquer leurs réactions et défendre leurs positions sur quelques énoncés qui remettent en question ou appuient les principaux concepts du sujet. Les *guides d'anticipation* peuvent servir à évaluer de nouvelles connaissances et à corriger certaines idées fausses.

Anticipation Guides: Adapted from Readence, John E., Thomas W. Bean, and R. Scott Baldwin. *Content Area Reading: An Integrated Approach*. Copyright © 1981 by Kendall/Hunt Publishing Co. Adapted by permission of the publisher.

Buts

- activer les connaissances antérieures des élèves sur un sujet donné;
- trouver les idées fausses que les élèves possèdent sur un sujet;
- aider les élèves à se fixer un but lorsqu'ils lisent, lorsqu'ils regardent un film ou un vidéo, ou lorsqu'ils écoutent un exposé;
- inciter à une discussion plus approfondie;
- aider à faire des prédictions sur le texte étudié;
- améliorer la compréhension.

Démarche

Étape 1 — Préparez un guide d'anticipation. (Voir l'exemple ci-dessous.) Rédigez de trois à huit énoncés courts et concis reflétant les idées ou concepts principaux de ce que l'élève va lire, regarder ou écouter. Ils doivent appuyer ou mettre en question ces idées ou concepts et être formulés en fonction des connaissances antérieures supposées de l'élève sur le sujet à l'étude. Prévoyez des énoncés qui remettent en question des idées populaires mais incorrectes. Laissez de la place à la droite de chaque énoncé pour que l'élève puisse inscrire son opinion.

Guide d'anticipation	
Nom _____ Sujet <u>Dinosaures</u>	
Énoncés	D'accord/Pas d'accord
1. Tous les dinosaures étaient énormes.	Réaction initiale _____ <i>raison</i> _____ Raison après la leçon _____ <i>raison</i> _____
2. Certains dinosaures pouvaient voler.	Réaction initiale _____ <i>raison</i> _____ Raison après la leçon _____ <i>raison</i> _____
3. Tous les dinosaures étaient carnivores.	Réaction initiale _____ <i>raison</i> _____ Raison après la leçon _____ <i>raison</i> _____
4. Les dinosaures ont disparu.	Réaction initiale _____ <i>raison</i> _____ Raison après la leçon _____ <i>raison</i> _____
5. La température des dinosaures était variable (fonction du milieu extérieur)	Réaction initiale _____ <i>raison</i> _____ Raison après la leçon _____ <i>raison</i> _____

Étape 2 — Présentez les énoncés aux élèves et demandez à ceux-ci de bien réfléchir à chacun d'eux et de dire s'ils sont d'accord ou non. Rappelez aux élèves qu'ils doivent justifier leur choix à l'aide de leurs connaissances ou idées actuelles sur le sujet en question. Ils peuvent remplir un guide supplémentaire avec les réactions du groupe ou de la classe après une discussion.

Étape 3 — Les élèves lisent le texte, regardent le film ou écoutent l'exposé sur le sujet donné.

Étape 4 — Ils reprennent le guide d'anticipation pour savoir si leur opinion a changé après avoir appris de nouveaux éléments d'information sur le sujet et pour relever les idées qui ont été confirmées. Ils doivent se reporter aux passages précis du texte, du film ou de l'exposé qui confirment ou appuient leurs énoncés ou leurs arguments.

Évaluation

Deux types d'évaluation peuvent être utilisés pour les guides d'anticipation :

1. Évaluation des connaissances antérieures de l'élève, des lacunes et des idées fausses.

Pour ce genre d'évaluation, il vaut mieux observer de façon informelle les justifications des élèves pendant les discussions. Pendant les discussions en petits groupes ou en grand groupe, essayez de déterminer à quel point les élèves sont préparés sur le sujet et servez-vous de vos observations pour décider s'il est nécessaire de traiter davantage le concept ou le thème à l'étude.

2. Évaluation de la façon dont les élèves se servent de la discussion et du guide d'anticipation.

Cette activité permet d'observer les comportements des élèves au cours de la discussion. Elle permet également de recueillir des données et de prendre des décisions sur les capacités des élèves à intégrer les nouveaux éléments d'information, à accepter de nouveaux points de vue et à travailler efficacement en petits groupes.

Conseils pour l'enseignant

- Ne prévoyez pas trop d'énoncés; trois ou quatre énoncés percutants sont parfois plus utiles que six ou huit.
- Expliquez aux élèves combien il est important d'écouter activement leurs camarades et d'évaluer leurs opinions ou leurs justifications dans les discussions.

Adaptations et applications

- Prévoyez un autre espace sur le côté droit du guide d'anticipation pour l'opinion et les convictions de l'auteur. Ceci est particulièrement utile pour les documents qui traitent de sujets pouvant être écrits de différents points de vue comme les questions de politique ou d'environnement.

Modèle de guide d'anticipation

Veillez consulter le modèle ci-après, qui convient aux élèves du présecondaire et du secondaire. Les enseignants de la maternelle à la deuxième année peuvent se servir de visages heureux ou tristes au lieu de la grille d'évaluation « D'accord/Pas d'accord ». Il faut lire les énoncés à haute voix. Il n'est pas nécessaire de faire des adaptations pour les troisième et quatrième années.

Références

Buehl, Doug. *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Schofield, WI: Wisconsin State Reading Association, 1995.

Readence, John E., Thomas W. Bean, and R. Scott Baldwin. *Content Area Reading: An Integrated Approach*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1989.

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Pour en savoir plus

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

Thériault, Jacqueline. *J'apprends à lire...aidez-moi!* Montréal, QC : Les éditions logiques, 1996.



**Avant, pendant et
après la lecture
(APA)**

La stratégie *Avant, pendant et après la lecture (APA)* est une stratégie de lecture-réflexion qui fait appel au schéma de récit pour aider les élèves à prédire ou à définir le but de la lecture avant la lecture, à lire et à relever des données pertinentes pendant la lecture et à évaluer, confirmer ou réviser les prédictions après la lecture.

Buts

- améliorer les capacités de lecture-réflexion des élèves;
- activer les connaissances antérieures;
- améliorer les capacités de prédiction;
- sensibiliser davantage les élèves aux éléments et à la structure du récit;
- renforcer la compréhension par déduction;
- développer les habiletés en matière de généralisation et de déduction.

Démarche : avant la lecture

Étape 1 — Choisissez un texte et déterminez à l'avance trois ou quatre pauses logiques dans l'histoire.

Étape 2 — Remettez à chaque élève une copie du texte en question ou servez-vous d'un livre grand format.

Étape 3 — Attirez l'attention des élèves sur le titre, l'auteur et les illustrations. Donnez-leur le temps de feuilleter le livre ou feuilletez ensemble le livre grand format.

Étape 4 — Activez les connaissances antérieures. Faites des prédictions et établissez un but pour la lecture. Posez des questions aux élèves pour qu'ils fassent des prédictions sur les personnages, le lieu de l'action et l'intrigue à l'aide des cinq questions fondamentales suivantes :

- D'après le titre, de quelle histoire s'agit-il? Pourquoi?
- Quels sont les personnages de l'histoire?
- À quelle époque l'histoire se déroule-t-elle?
- Où?
- Quel est le problème?
- Comment le problème est-il résolu?

Étape 5 — Encouragez la discussion en posant la question suivante : Avec lesquelles de ces prédictions êtes-vous d'accord? Pourquoi?

Étape 6 — Inscrivez le titre et le nom de l'auteur sur le schéma *APA*. Pour chacun des éléments de l'histoire, inscrivez les prédictions des élèves à côté de *Apr.*, sur le schéma *APA* (voir Annexe 71). Agrandissez le schéma sur un tableau à feuilles mobiles.

Schéma Avant-Pendant-Après

Nom _____

Av.- P- Apr.-	Av.- P- Apr.-	Av.- P- Apr.-
QUI?	QUAND?	OÙ?

Av.- P- Apr.-	TITRE: _____ AUTEUR: _____ _____	Av.- P- Apr.-
PROBLÈME?	SOLUTION?	Apr.-

ANNEXE 71

Before-During-After Map: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

BDA: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

Démarche : pendant la lecture

Étape 1 — Demandez aux élèves de lire la première partie de l'histoire en silence pour qu'ils vérifient leurs prédictions.

Étape 2 — Ils doivent retourner ou fermer leur livre après avoir lu la première partie.

Étape 3 — Vérifiez ce qu'ils ont compris à l'aide des questions suivantes :

- Est-ce que vos prédictions étaient correctes? Que pensez-vous maintenant?
- Qu'est-ce qui, dans le livre, vous fait dire cela?
- D'après vous, que va-t-il se produire maintenant? Pourquoi?

Étape 4 — Inscrivez les nouvelles prédictions dans une autre couleur, à côté de la lettre P, sous chacun des éléments de l'histoire. S'il n'y a pas besoin de changer les prédictions, cochez tout simplement pour indiquer qu'elles sont confirmées. Ou bien, s'il faut attendre d'autres éléments probants pour confirmer ou rejeter les prédictions originales, n'inscrivez rien dans l'espace avant d'avoir trouvé les renseignements en question dans le texte.

Étape 5 — Continuez l'exercice de prédiction-lecture-justification jusqu'à la fin du livre.

Démarche : après la lecture

Activités suggérées :

Étape 1 — Passez en revue les prédictions qui ont été faites avant la lecture du texte et vérifiez ce qui suit :

- Est-ce qu'elles ont été confirmées, révisées ou rejetées?
- Dans la négative, demandez aux élèves d'expliquer pourquoi elles devaient être modifiées?
- Inscrivez tous les nouveaux éléments d'information à côté de Apr. sur le schéma *APA*.

Étape 2 — Discutez les points suivants :

- En quoi cette histoire était-elle semblable à d'autres que les élèves ont pu lire?
- En quoi cette histoire était-elle semblable à d'autres que les élèves ont pu lire du même auteur, ou en quoi était-elle différente?
- Quel a été leur passage préféré? Pourquoi?
- S'ils étaient à la place du personnage principal, qu'auraient-ils fait de semblable ou de différent?

Étape 3 — Les élèves racontent l'histoire dans leurs propres mots et en se servant du schéma *APA* comme guide pour n'oublier aucun élément. Prenez note de leur récit. Demandez aux élèves plus âgés de rédiger leur propre version de l'histoire une fois qu'ils l'ont racontée oralement (voir Annexe 72). Encouragez-les à utiliser les marqueurs de relation.

Reformulation																																							
Date _____	Nom _____																																						
Titre: _____																																							
Reformulé par: _____																																							
<table border="1"> <tr> <th style="text-align: center;">Marqueurs de relation</th> </tr> <tr><td>une fois</td></tr> <tr><td>d'abord</td></tr> <tr><td>premièrement</td></tr> <tr><td>puis</td></tr> <tr><td>mais</td></tr> <tr><td>quand</td></tr> <tr><td>alors</td></tr> <tr><td>après</td></tr> <tr><td>ensuite</td></tr> <tr><td>bientôt</td></tr> <tr><td>dès que</td></tr> <tr><td>aussitôt que</td></tr> <tr><td>par la suite</td></tr> <tr><td>plus tard</td></tr> <tr><td>aussi, également</td></tr> <tr><td>de même</td></tr> <tr><td>soudain</td></tr> <tr><td>cependant</td></tr> <tr><td>après cela</td></tr> <tr><td>pendant ce temps</td></tr> <tr><td>enfin</td></tr> <tr><td> finalement</td></tr> </table>	Marqueurs de relation	une fois	d'abord	premièrement	puis	mais	quand	alors	après	ensuite	bientôt	dès que	aussitôt que	par la suite	plus tard	aussi, également	de même	soudain	cependant	après cela	pendant ce temps	enfin	finalement	<table border="1"> <tr><td> </td></tr> </table>															
Marqueurs de relation																																							
une fois																																							
d'abord																																							
premièrement																																							
puis																																							
mais																																							
quand																																							
alors																																							
après																																							
ensuite																																							
bientôt																																							
dès que																																							
aussitôt que																																							
par la suite																																							
plus tard																																							
aussi, également																																							
de même																																							
soudain																																							
cependant																																							
après cela																																							
pendant ce temps																																							
enfin																																							
finalement																																							

ANNEXE 72

Évaluation

La stratégie *APA* permet d'évaluer les habiletés des élèves de bien des façons :

- guides élaborés par l'enseignant pour observer les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques;
- commentaires anecdotiques - degré de participation, raisonnement, écoute et stratégies;
- reformulation écrite et orale du récit;
- journaux de réflexions.

Conseils pour l'enseignant

- Faites beaucoup de démonstrations, aidez les élèves à se familiariser avec le schéma *APA* et organisez des séances de lecture dirigée.
- Pour les élèves qui hésitent à faire des prédictions, montrez-leur comment faire en pensant tout haut et en leur fournissant un soutien pendant une certaine période de temps.
- Encouragez les interactions parmi les élèves lorsqu'ils discutent du bien-fondé de leurs prédictions.
- Encouragez les élèves à faire plusieurs suggestions différentes et à discuter du caractère plausible de leurs suggestions respectives.
- Agrandissez et laminez le schéma *APA* pour pouvoir le ré-utiliser. Servez-vous d'un feutre effaçable pour inscrire les réponses des élèves.

Adaptations et applications

- Publiez un recueil des histoires que les élèves ont reformulées, qui s'ajoutera à la bibliothèque de la classe.
- Servez-vous du schéma *APA* pour inciter les élèves à faire des prédictions et pour promouvoir l'écoute active. Lisez le texte aux élèves qui ont des difficultés avec la langue française. En écoutant activement, ils peuvent apprendre à se familiariser avec des textes narratifs et acquérir plus de facilité avec la langue et donc en lecture.
- Les élèves enregistrent l'histoire sur une audiocassette que d'autres peuvent écouter.
- Servez-vous du schéma *APA* pour promouvoir le visionnement actif avant, pendant et après la projection de vidéos ou de films.
- À l'aide du schéma *APA*, des groupes d'élèves rédigent et présentent une annonce publicitaire pour faire connaître le livre ou l'histoire
 - à la radio (audiocassette);
 - à la télévision (vidéocassette).
- Demandez à des groupes d'élèves d'enregistrer sur vidéocassette une causerie littéraire pour laquelle ils se sont servis du schéma *APA*.
- Enregistrez sur vidéocassette deux élèves discutant de l'histoire au cours d'un entretien et réfléchissant à leurs prédictions initiales par rapport à l'intrigue réelle.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

**Causeries
littéraires**

Les causeries littéraires donnent aux élèves des occasions de parler avec leurs camarades de ce qu'ils ont lu ou entendu. Elles leur permettent d'échanger des commentaires sur ce qu'ils ont compris d'un livre et de partager leur enthousiasme. Pour ceux qui écoutent, elles leur donnent un aperçu d'un livre qu'ils ont peut-être envie de lire ou d'écouter plus tard.

Buts

- favoriser la compréhension, les interprétations personnelles et les commentaires pertinents à propos de livres par la réflexion et la discussion avec les camarades;
- attirer l'attention des élèves sur la lecture récréative et la lecture informative;
- donner aux élèves des occasions de parler de leurs lectures avec leurs camarades;
- encourager ceux qui écoutent à lire des livres que leurs camarades recommandent;
- encourager les élèves à lire constamment;
- inciter les élèves à s'investir davantage dans ce qu'ils lisent.

Démarche

Étape 1 — Faites une démonstration de causerie littéraire avec les élèves en leur faisant découvrir des livres régulièrement.

Étape 2 — Les élèves se préparent en vue d'une causerie littéraire en lisant un livre et en réfléchissant aux passages qu'ils vont présenter et aux façons d'intéresser leur auditoire. Donnez-leur des questions incitatives qui les aideront à se préparer.

Étape 3 — Les élèves présentent leurs livres au cours d'une petite causerie. Ils peuvent notamment résumer brièvement une histoire toute simple, par exemple, en lisant des passages intéressants, en montrant des illustrations ou en jouant le rôle d'un personnage.

Étape 4 — Encouragez ceux qui écoutent à poser des questions sur le livre. Les élèves font part de leurs réactions.

Évaluation

Les causeries littéraires sont d'excellentes occasions pour les élèves d'observer et de noter la diversité de leurs lectures, ce qu'ils comprennent de ce qu'ils lisent et leur enthousiasme pour les livres. Des entretiens avec les élèves avant et après les causeries littéraires sont excellentes pour leur enseigner et les évaluer de façon individuelle. Pour une évaluation en profondeur, demandez-leur de vous remettre des audiocassettes ou des vidéocassettes de causeries.

Conseils pour l'enseignant

- Insistez auprès des élèves pour que les causeries soient de courte durée et intéressantes.
- Posez-leur des questions ou prévoyez des entretiens avec eux pour les aider à préparer des causeries intéressantes.
- Partagez vos réflexions personnelles sur des livres que vous avez lus pour leur montrer la démarche.
- Encouragez-les à pousser leur réflexion en leur posant des questions ouvertes.
- Faites en sorte que tous les élèves puissent partager leurs réflexions par deux, en petits groupes ou sur cassette.
- Montrez les livres qui ont fait l'objet de causeries pour que les autres aient envie de les lire.
- Assurez-vous que les causeries portent sur divers types de livres, y compris des ouvrages de fiction et des ouvrages non romanesques.

Adaptations et applications

- Les élèves se sentent parfois plus à l'aise lorsqu'ils participent à des causeries en petits groupes. Demandez-leur de choisir un livre et de fixer une date pour le présenter à leur groupe.
- Ceux qui lisent des livres ayant fait l'objet d'une causerie littéraire peuvent remplir une feuille d'évaluation ou de commentaires après la lecture. Ces feuilles peuvent ensuite être compilées dans un livret de façon à rassembler les opinions de tous les élèves de la classe.
- Les causeries littéraires donnent aux élèves et aux enseignants des occasions de s'interroger ensemble sur les préjugés, les stéréotypes et l'emploi des illustrations dans les livres.
- Les élèves peuvent faire des affiches, illustrer leur passage préféré ou concevoir une nouvelle couverture de livre dans le cadre de la causerie, et les exposer sur un tableau d'affichage que les élèves peuvent consulter lorsqu'ils choisissent des livres.
- Demandez-leur d'enregistrer leurs causeries. Ils peuvent présenter une émission de radio sur les causeries ou projeter un vidéo qui s'ajoutera aux documents du centre médiatique ou de la bibliothèque. Ces audiocassettes et vidéocassettes sont d'excellents outils pour améliorer certaines des perceptions que les élèves peuvent avoir d'eux-mêmes en tant que lecteurs.
- Les élèves peuvent regarder et critiquer des causeries littéraires télévisées.

Référence

Hill, Susan, and Jane O'Laughlin. *Book Talk: Collaborative Responses to Literature*. Winnipeg, MB: Peguis, 1995.

Lien entre l'expérience et le texte (LET)

Pour faire le lien entre l'expérience et le texte, l'enseignant se sert des expériences personnelles des élèves pour leur enseigner les nouveaux concepts et les mots de vocabulaire qui sont énoncés dans des textes narratifs et informatifs. La stratégie *Lien entre l'expérience et le texte (LET)* aide les élèves à établir des liens entre le texte et leurs propres expériences et connaissances antérieures, et elle s'emploie avant, pendant et après la lecture.

Buts

- faire le lien entre les expériences personnelles et connaissances antérieures et le texte;
- présenter les nouveaux concepts et mots de vocabulaire qui sont énoncés dans des textes narratifs et informatifs;
- améliorer la compréhension de texte.

Démarche

Étape 1 — Choisissez le texte et posez des questions qui vont stimuler la discussion et permettre ainsi de savoir ce que les élèves connaissent déjà sur le sujet.

Étape 2 — Après avoir déterminé les connaissances antérieures des élèves, demandez à ces derniers de faire des prédictions.

Étape 3 — Les élèves lisent un passage du texte pour confirmer ou rejeter leurs prédictions.

Étape 4 — Proposez d'autres objectifs pour la lecture silencieuse et demandez aux élèves de travailler avec le restant du texte en alternant entre la lecture silencieuse et la discussion.

Étape 5 — Avec les élèves, faites la comparaison et le contraste entre les idées principales du texte et celles des élèves, et établissez des liens entre les idées principales.

Étape 6 — Avec les élèves, résumez les idées principales et les liens qui existent entre elles.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur la capacité des élèves à voir le lien entre leurs propres expériences et le texte. Enregistrez vos observations sous forme de commentaires anecdotiques ou de listes de vérification.

Conseils pour l'enseignant

- Choisissez des lectures qui sont adaptées au niveau scolaire des élèves.

Références

Au, Kathryn H. *Literacy Instruction in Multicultural Settings*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace, and Jovanovich, 1993.

Au, Kathryn H., Jacquelin H. Carroll, and Judith A. Scheu. *Balanced Literacy Instruction: A Teacher's Resource Book*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1997.

Taylor, B.J. *Diagnostic Teaching of Reading: Techniques for Instruction and Assessment*. 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996.

Regarde bien partout

La stratégie *Regarde bien partout* sert à introduire un nouveau texte. Les élèves jettent un coup d'oeil sur l'ensemble du texte pour relever les indices tels que les titres et les sous-titres, les illustrations, les légendes des photos, les résumés et autres éléments afin de se faire une idée globale du sujet.

Le but de la stratégie et de la démarche est expliqué à la page 6.41 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*. Un exemple et une fiche reproductible sont également inclus.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur l'utilisation d'indices et d'éléments textuels pour trouver l'information, et pour interpréter ces indices. Évaluez les renseignements que les élèves ont consignés sur la feuille de réflexion. Enregistrez vos observations sous forme de commentaires anecdotiques ou de listes de vérification. Les élèves devraient s'autoévaluer et réfléchir à ce qu'ils ont appris sur le texte en étudiant les indices et autres éléments textuels.

Conseils pour l'enseignant

- Passez en revue ce que constituent des indices textuels.
- Montrez comment procéder pour remplir les colonnes *Ce que je vois* et *Ce que cela me dit*.

Adaptations et applications

- Les élèves plus âgés notent leurs observations sur l'objet et le ton du texte.
- Les élèves travaillent en petits groupes et remplissent la feuille de réflexion avant d'entamer un nouveau texte.
- La stratégie peut s'employer dans toutes les matières.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004. Manitoba Education and Training. *Success for All Learners: A Handbook on Differentiating Instruction: A Resource for Kindergarten to Senior 4*. Renewing Education: New Directions series. Winnipeg, MB: Manitoba Education and Training, 1996.

Lecture narrative

La stratégie de la lecture narrative donne aux élèves une structure pour lire des textes narratifs de façon qu'ils comprennent ce qu'ils lisent.

Narrative Reading Strategy: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

Buts

- montrer aux élèves ce que font les bons lecteurs et leur donner des occasions de s'exercer;
- les aider à se fixer un but lorsqu'ils lisent;
- leur permettre de mieux comprendre des textes narratifs.

Démarche

Étape 1 — Préparez les élèves à lire en leur demandant de faire ce qui suit :

- lire le titre;
- regarder la photo ou l'illustration;
- faire des prédictions.... Avec un titre pareil, quel est, selon toi, le sujet de l'histoire?

Encouragez les élèves à se poser les questions fondamentales suivantes : Qui? Quand? Où? et à faire des prédictions sur les personnages, le lieu de l'action et l'intrigue.

Étape 2 — Les prédictions n'ont pas besoin d'être correctes pourvu qu'elles soient sensées. Veillez à ce que les élèves expliquent pourquoi ils ont fait ces prédictions.

Étape 3 — Commencez à faire un schéma de récit d'après ce que les élèves imaginent de l'histoire.

Étape 4 — Divisez le récit ou le livre en sections d'une ou deux pages, ou d'un ou deux chapitres.

Étape 5 — Les élèves lisent la section du récit en silence pour vérifier leurs prédictions. Ils devraient pouvoir dire pourquoi ils ont fait ces prédictions.

Étape 6 — Veillez à ce qu'ils comprennent ce qu'ils lisent. Observez-les et aidez ceux qui ont besoin d'aide avec le vocabulaire.

Étape 7 — Les élèves ferment leurs livres, ou les retournent, quand ils ont terminé la lecture. Posez diverses questions en mettant l'accent sur la compréhension littérale et déductive. Par exemple : 1) compréhension littérale — Que s'est-il passé? Où sont-ils allés? Quand est-ce que cela s'est produit? 2) compréhension déductive — Pourquoi croyez-vous qu'ils ont fait cela? Selon vous, qu'est-ce qui va se passer après?

Étape 8 — Les élèves lisent le passage suivant et, pour chaque nouveau passage, continuez la discussion à l'aide de questions de compréhension littérale et déductive. À la fin du récit ou du chapitre, il est important qu'ils fassent ce qui suit :

Étape 9 — Revoir les prédictions qu'ils ont faites avant la lecture. Demandez-leur si elles étaient correctes. Dans la négative, ils doivent expliquer pourquoi ils ont dû les réviser. Changez les prédictions en conséquence sur le schéma de récit pour qu'elles correspondent à ce qui s'est réellement passé.

Voir *Stratégies de compréhension pour texte narratif* (Annexe 73).

ANNEXE 73

Stratégies de compréhension pour texte narratif

Avant la lecture

Schéma du récit

Lieu de l'action :
Quand : Où :

↓

Personnages :

↓

Problème ou objectif :

↓

Événements ou action :
D'abord, puis, peu de temps après, finalement

↓

Solution ou résultat :

Le récit s'intitule _____ et il a été écrit par _____. Qu'est-ce que je peux apprendre sur les différentes parties du récit en y jetant d'abord un coup d'oeil rapide?

Je prédis...
...Moment
...Endroit
...Personnages
...Problème ou objectif
...Événements ou action
...Solution ou résultat

Pendant la lecture

Est-ce que mes prédictions étaient correctes? Maintenant que je dispose de plus de renseignements, est-ce que mes prédictions changent?

Après la lecture

Quelles étaient les différentes parties du récit? Est-ce que mes prédictions étaient correctes? Si elles ont été modifiées, pourquoi? En quoi cette histoire ressemble-t-elle à d'autres que j'ai lues?

Évaluation

Exemples de possibilités :

- diverses observations de nature générale et structurée;
- commentaires anecdotiques;
- diverses réponses rédigées par les élèves;
- échantillon de travaux comme des schémas de récit.

Conseils pour l'enseignant

- Expliquez aux élèves les stratégies qui permettent de décoder les mots qu'ils ne connaissent pas et, au début, montrez-leur comment procéder et faites en sorte qu'ils s'exercent. Demandez-leur d'essayer de deviner les mots avant de demander de l'aide.
- Encouragez les élèves à justifier leurs réponses à partir du texte.

Adaptations et applications

- Les élèves reformulent l'histoire dans leurs propres mots, oralement ou par écrit, et en se mettant par deux ou en groupes.
- Par deux, ils lisent le texte tout haut, s'entraînent à lire avec l'intention de comprendre ce qu'ils lisent et se servent de certaines stratégies.
- En groupes, ils rédigent et présentent une annonce publicitaire pour faire connaître le livre ou le récit.
- En groupes, ils rédigent un scénario pour faire une saynète du récit.
- Regardez la version vidéo du récit et demandez aux élèves de comparer les différentes versions.

Référence

The Diagnostic Learning Centre. *The Narrative Reading Strategy*. Winnipeg, MB: The Winnipeg School Division No. 1, undated.

Entretien avec un autre élève

La stratégie *Entretien avec un autre élève* requiert l'utilisation de fiches sur lesquelles sont inscrits des énoncés destinés à structurer les entrevues des élèves sur les récits et les livres qu'ils ont lus.

Buts

- aider les lecteurs à organiser leurs idées au sujet de ce qu'ils ont lu;
- sensibiliser les élèves à la structure des récits;
- les aider à voir le lien entre les questions et les réponses qui sont formulées au cours d'une entrevue structurée;
- les inciter à organiser entre élèves sur des textes narratifs et informatifs.

Démarche

Étape 1 — Expliquez la stratégie et pourquoi il faut l'apprendre.

Étape 2 — Expliquez quand et dans quels contextes elle peut être utilisée.

Étape 3 — Commencez avec des livres qui ont été lus en classe pour que tous les élèves connaissent l'histoire.

Étape 4 — Montrez comment on utilise la stratégie en pensant tout haut étape par étape.

Peer Conferencing: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

Étape 5 — Les élèves choisissent un partenaire et décident qui posera les questions (A) et qui y répondra (B). Ils s'entraînent avec la stratégie en se servant de livres qu'ils ont lus et de fiches. Celui qui pose les questions se sert de fiches pour interroger son partenaire et celui qui répond s'en sert pour formuler ses réponses.

Étape 6 — Les partenaires changent de rôles et s'exercent de nouveau.

Étape 7 — Faites une autre démonstration et guidez de nouveau les élèves de façon individuelle s'ils ont besoin d'aide.

Les formulaires ci-dessous — *Entretien avec un autre élève sur un texte narratif* (Annexes 74a et 74b) et *Réponses à l'entretien avec un autre élève* (Annexes 75a et 75b) sont conçus pour faciliter le processus.

Entretien avec un autre élève sur un texte narratif		ANNEXE 74a
Quel était le titre de l'histoire ou du livre et qui en était l'auteur?	Texte narratif Question 1	
Quels étaient les personnages?	Texte narratif Question 2	
Où se passait l'histoire?	Texte narratif Question 3	
Quand se passait l'histoire?	Texte narratif Question 4	
Quel était le problème ou le but de l'histoire?	Texte narratif Question 5	

Peer Conferencing about Narrative Selections: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

		ANNEXE 74b
Comment se sentai(en)t le(s) personnage(s) à ce moment?	Texte narratif Question 6	
Comment le problème a-t-il été résolu ou le but atteint?	Texte narratif Question 7	
Comment l'histoire s'est-elle terminée?	Texte narratif Question 8	
Quel passage as-tu préféré? Pourquoi?	Texte narratif Question 9	
Crois-tu que d'autres élèves aimeraient lire ce livre? Pourquoi ou pourquoi pas?	Texte narratif Question 10	

Peer Conferencing about Narrative Selections: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

ANNEXE 75a

Réponses à l'entretien avec un autre élève

<p style="text-align: right; font-size: small;">Texte narratif Question 1</p> <p style="text-align: center;">Le livre s'intitulait _____ et il a été écrit par _____.</p>
<p style="text-align: right; font-size: small;">Texte narratif Question 2</p> <p style="text-align: center;">Le(s) personnage(s) étai(en)t le(s) suivant(s) _____.</p>
<p style="text-align: right; font-size: small;">Texte narratif Question 3</p> <p style="text-align: center;">L'histoire se passait _____.</p>
<p style="text-align: right; font-size: small;">Texte narratif Question 4</p> <p style="text-align: center;">L'histoire se passait _____.</p>
<p style="text-align: right; font-size: small;">Texte narratif Question 5</p> <p style="text-align: center;">Le problème ou le but de l'histoire était le suivant _____.</p>

Peer Conferencing Responses: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

ANNEXE 75b

<p style="text-align: right; font-size: small;">Texte narratif Question 6</p> <p style="text-align: center;">Le(s) personnage(s) s'est / se sont senti(s) _____ lorsque _____.</p>
<p style="text-align: right; font-size: small;">Texte narratif Question 7</p> <p style="text-align: center;">Le problème a été résolu ou le but atteint lorsque... (d'abord, puis, ensuite, après)</p>
<p style="text-align: right; font-size: small;">Texte narratif Question 8</p> <p style="text-align: center;">À la fin de l'histoire _____.</p>
<p style="text-align: right; font-size: small;">Texte narratif Question 9</p> <p style="text-align: center;">J'ai préféré le passage _____ parce que _____.</p>
<p style="text-align: right; font-size: small;">Texte narratif Question 10</p> <p style="text-align: center;">Je crois que d'autres élèves aimeraient (n'aimeraient pas) lire ce livre parce que _____.</p>

Peer Conferencing Responses: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

Évaluation

- observation de l'enseignant - en observant l'entretien, essayez de déterminer si l'élève connaît le livre et s'il est capable de mener une entrevue structurée;
- coévaluation - les élèves se font mutuellement des commentaires après l'entrevue;
- autoévaluation - après l'entretien avec un autre élève, l'élève sera capable de dire s'il a vraiment compris le livre qu'il a lu.

Conseils pour l'enseignant

- Si les entretiens sont utilisés avec des petits groupes, les autres élèves et l'enseignant deviennent l'auditoire et peuvent poser des questions à la fin de l'entrevue pour obtenir des renseignements supplémentaires.
- À mesure que les élèves s'habituent à la formule, encouragez-les à ne se servir des fiches que pour animer l'entrevue et à poser des questions s'il est nécessaire de clarifier des renseignements.

Adaptations et applications

- Servez-vous de la même formule mais de fiches différentes pour les entretiens sur des livres informatifs (voir Annexes 76a, 76b et 77a et 77b).
- Prévoyez la formule d'une émission télévisée avec un présentateur, un journaliste et un invité, et présentez l'émission au reste de la classe.
- Enregistrez sur vidéocassette deux élèves en train de s'entretenir sur le livre ou le récit.

- Regardez le vidéo et, avec les participants, faites-en une critique. Exemple : qu'est-ce qui a été bien fait? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré? — contact visuel, qualité de la voix, connaissance du sujet, dépendance ou indépendance par rapport aux fiches, capacité de poser des questions pertinentes.
- Enregistrez sur vidéocassette les causeries littéraires ou les annonces publicitaires des élèves au sujet de textes qu'ils ont lus ou regardés.

Les formulaires ci-dessous — *Entretien avec un autre élève sur un texte informatif* (Annexes 76a et 76b) et *Réponses à l'entretien avec un autre élève* (Annexes 77a et 77b) sont conçus pour faciliter le processus d'entretien à deux sur des textes informatifs ou descriptifs.

Entretien avec un autre élève sur un texte informatif		ANNEXE 76a
Quel était le titre du livre ou de l'article et qui était l'auteur?	Texte informatif Question 1	
Quel était le thème principal du livre ou de l'article?	Texte informatif Question 2	
Que connaissais-tu sur le sujet avant de lire le livre ou l'article?	Texte informatif Question 3	
Qu'as-tu appris de nouveau?	Texte informatif Question 4	
Quel a été le fait le plus intéressant que tu aies appris?	Texte informatif Question 5	

Peer Conferencing about Informational Selections: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

		ANNEXE 76b
Aimerais-tu apprendre autre chose?	Texte informatif Question 6	
Qu'est-ce que tu as aimé au sujet du livre ou de l'article?	Texte informatif Question 7	
Est-ce que tu recommanderais ce livre ou cet article à d'autres élèves? Pourquoi ou pourquoi pas?	Texte informatif Question 8	

Peer Conferencing about Informational Selections: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

Réponses à l'entretien avec un autre élève ANNEXE 77a

Texte informatif Question 1	Le livre ou l'article s'intitulait _____ et il a été écrit par _____.
Texte informatif Question 2	Il parle essentiellement de _____
Texte informatif Question 3	Avant de le lire, je savais déjà que _____ .
Texte informatif Question 4	D'abord, j'ai appris que _____. (Et puis, également, ensuite) _____ .
Texte informatif Question 5	Le fait le plus intéressant que j'ai appris était le suivant : _____ .

Peer Conferencing Responses: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

ANNEXE 77b

Texte informatif Question 6	J'aimerais en apprendre davantage sur _____ .
Texte informatif Question 7	J'ai aimé _____ parce que _____ .
Texte informatif Question 8	Je recommande (ne recommande pas) ce livre ou cet article parce que _____ .

Peer Conferencing Responses: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

NOTE :

En raison de droits d'auteur, nous sommes dans l'impossibilité d'afficher le contenu suivant :

- Préparation à la lecture, pages 145-146
- Questionner l'auteur, pages 147-148
- Lecture réciproque, pages 149-150
- Enseignement réciproque, pages 151-152
- Intrec, pages 153-154

Prière de vous référer au document imprimé. On peut se procurer ce document au Centre des manuels scolaires du Manitoba.

Centre des manuels scolaires du Manitoba
site : www.mtbb.mb.ca
courrier électronique : mtbb@merlin.mb.ca
phone : 1 800 305-5515 télécopieur : (204) 483-3441
n° du catalogue : 95111
coût : à venir

Reformulation

La *reformulation* est une stratégie de compréhension utilisée après avoir lu un texte, écouté un exposé ou regardé un film ou un vidéo pour laquelle les élèves doivent se rappeler tout ce qu'ils peuvent sur le texte en question. Cette stratégie sert à la fois pour l'enseignement et l'évaluation. Elle peut être utilisée autant pour les textes descriptifs que pour les textes narratifs et avec des élèves de n'importe quel âge. La reformulation orale se fait généralement un élève à la fois mais deux élèves peuvent également se raconter mutuellement ce qu'ils ont lu, écouté ou regardé. Les élèves peuvent accompagner leur histoire reformulée d'esquisses ou de dessins, ou se servir de tableau-feutre ou autres accessoires comme des vêtements ou des objets concrets. Après la reformulation orale, ils peuvent faire la même chose par écrit. Les auteurs se servent légitimement de cette stratégie pour produire de nouvelles versions de contes classiques comme *Cendrillon*.

Buts

- améliorer l'expression orale;
- acquérir un sens de la structure du texte;
- faire le lien entre le texte et les expériences personnelles;
- tirer des conclusions, intégrer les éléments d'information et résumer le texte.

Démarche : reformulation ciblée (Morrow, 1997)

Étape 1 — Avant la lecture, décidez de l'aspect de la compréhension sur lequel vous allez vous concentrer et de la façon dont vous allez orienter les élèves. La séquence est un concept de base que les jeunes élèves doivent apprendre. Avant la lecture, demandez-leur d'essayer de reformuler l'histoire dans l'ordre dans lequel elle s'est déroulée. Pour expliquer la notion de thème aux élèves plus âgés, demandez-leur d'écouter ou de trouver les problèmes dans l'histoire et de faire attention à la façon dont ils sont résolus. Pour apprendre aux élèves à faire le lien entre leur expérience personnelle et le texte, demandez-leur de vous dire des choses qui se passent dans l'histoire et qu'ils ont vécues eux aussi.

Étape 2 — Servez-vous d'accessoires comme des personnages en feutrine ou des objets concrets, ou bien d'éléments visuels comme les illustrations du texte. Les élèves peuvent également faire des dessins en vue de reformuler l'histoire.

Étape 3 — Après avoir reformulé l'histoire, si l'élève a oublié un aspect qui devait être accentué, posez-lui des questions qui vont l'orienter dans ce sens-là ou qui vont l'aider à s'en souvenir, puis discutez de l'histoire ensemble.

Démarche : reformulation guidée (Morrow, 1997)

Étape 1 — Demandez à l'élève de vous dire tout ce qu'il se souvient de l'histoire.

Étape 2 — S'il est incapable de la reformuler, ou s'il ne s'en souvient pas très bien, posez les questions incitatives suivantes :

- Il était une ... ou Comment l'histoire commence-t-elle?
- Qui était dans l'histoire? Est-ce qu'il y avait quelqu'un d'autre?
- Où se déroule l'histoire? Quand?
- Quel est le problème ou l'objectif (du personnage)?
- Que s'est-il passé en premier? Et après?

Étape 3 — Discutez de la réaction de l'élève par rapport à l'histoire.

Voir *Reformulation* (Annexe 72) ci-après.



Reformulation

Date _____ Nom _____

Titre: _____

Reformulé par: _____

Marqueurs de relation

une fois
d'abord
premièrement
puis
mais
quand
alors
après
ensuite
bientôt
dès que
aussitôt que
par la suite
plus tard
aussi, également
de même
soudain
cependant
après cela
pendant ce temps
enfin
finalement

ANNEXE 72

Évaluation

Pour utiliser la reformulation comme outil de mesure ou d'évaluation, servez-vous d'une feuille de résumé pour texte narratif ou informatif. Cette feuille prévoit une note pour chacun des passages du texte dont l'élève se souvient. (Voir les exemples fournis dans les ouvrages de Morrow, 1997, 1993, 1990). L'avantage de cette méthode est que les livres de classe que les élèves ont l'habitude de lire peuvent être utilisés pour une évaluation authentique.

L'évaluation de la reformulation fait généralement partie des évaluations informelles de lecture qui sont utilisés dans de nombreuses écoles. Ces documents proposent des textes adaptés au niveau de lecture des élèves et expliquent comment évaluer la reformulation. Celle-ci permet de savoir si l'élève réussit à s'investir dans des textes, à les interpréter et à en tirer des conclusions.

Conseils pour l'enseignant

- Avant de demander aux élèves de reformuler une histoire, faites une démonstration en utilisant diverses approches.
- Avant de lire, prévenez les élèves et dites-leur qu'ils vont devoir reformuler l'histoire. Cela les aidera à écouter pour se souvenir.
- Faites en sorte que l'expérience de la reformulation soit agréable et faites souvent des commentaires positifs.
- Servez-vous de la reformulation orale pour aider les élèves à réfléchir à la structure et aux personnages de l'histoire avant de rédiger.
- Plus les élèves ont l'occasion de reformuler, plus ils s'améliorent.
- Boîtes de réflexion - Reformuler et prédire (Brownlie, Close et Wingren, 1990)

Cette stratégie se prête bien à des textes plus longs, surtout aux livres à chapitres. Les élèves écoutent et représentent visuellement ce qu'ils savent à l'aide d'un dessin à « bulles » pour les pensées et les paroles du personnage.

- Avec les élèves, passez en revue la façon dont les pensées et les paroles sont représentées dans les bandes dessinées (bulles). Distribuez des feuilles de travail ou demandez aux élèves de plier une feuille de papier en deux, deux fois, pour créer des boîtes.
- Lisez un chapitre puis demandez aux élèves d'expliquer ce qui se passe et de se servir des paroles et des pensées des personnages.
- Les élèves font le travail avec un ou plusieurs partenaires.
- Demandez-leur de réfléchir par écrit à ce qu'ils ont remarqué dans leur raisonnement. Ensuite, ils prédisent par écrit sur ce qui va se produire dans le prochain chapitre.
- Les élèves font le travail avec un ou plusieurs partenaires.
- Discutez avec les élèves de la façon dont ils peuvent se souvenir de l'histoire en se mettant à la place des personnages.

Références

Brownlie, Faye, Susan Close, and Linda Wingren. *Tomorrow's Classroom Today: Strategies for Creating Active Readers, Writers, and Thinkers*. Markham, ON: Pembroke, 1990.

Cooper, D. *Literacy: Helping Children Construct Meaning*. Toronto, ON: Houghton-Mifflin, 1993.

Irwin, P. A., and J. N. Mitchell. "A Procedure for Assessing the Richness of Retellings." *Journal of Reading* 26.5 (1983): 391-96.

Morrow, Lesley Mandel. *Literacy Development in the Early Years*. 2nd ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1997.

Rhodes, Lynn K., and Nancy Shanklin. *Windows into Literacy: Assessing Learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.



NOTE :

En raison de droits d'auteur, nous sommes dans l'impossibilité d'afficher le contenu des pages 158-161 :

- Impressions sur une histoire

Prière de vous référer au document imprimé. On peut se procurer ce document au Centre des manuels scolaires du Manitoba.

Centre des manuels scolaires du Manitoba

site : www.mtbb.mb.ca

courrier électronique : mtbb@merlin.mb.ca

phone : 1 800 305-5515 télécopieur : (204) 483-3441

n° du catalogue : 95111

coût : à venir

SQ3R

La stratégie *SQ3R* est une méthode de lecture systématique qui a été conçue par Robinson en 1946 pour aider les lecteurs à trouver les éléments d'information dans des textes descriptifs. *SQ3R* signifie *Survole, Questionne, Relis, Récite et Revois*. Les élèves peuvent apprendre à reconnaître et à utiliser la structure des textes descriptifs pour mieux comprendre et étudier ce genre de textes. La stratégie met l'accent sur l'utilisation efficace des techniques de lecture. Elle est brièvement expliquée aux pages 6.88 et 6.89 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*.

Buts

- fournir une méthode systématique pour étudier;
- inciter à l'utilisation efficace du temps consacré à la lecture;
- reconnaître et comprendre les structures et les indices des textes descriptifs;
- enseigner la différence entre les idées principales et les idées secondaires.

Démarche

Étape 1 — *Survole* : les élèves parcourent le texte (5-15 minutes) pour en avoir une vue d'ensemble et une idée générale. Ils réfléchissent au titre du chapitre, au(x) paragraphe(s) d'introduction, aux titres et sous-titres, au(x) paragraphe(s) de conclusion ou de résumé et aux questions de fin de chapitre.

Étape 2 — *Questionne* : les élèves choisissent le premier sous-titre et le reformulent sous forme de question. Ils doivent se demander ce qu'ils savent déjà sur le sujet.

Étape 3 — *Relis* : les élèves lisent le texte qui suit après le sous-titre pour trouver la réponse à la question de l'étape 2.

Étape 4 — *Récite* : les élèves répondent à la question en se servant de leurs propres mots. Ils devraient prendre le temps de réfléchir avant de répondre. Demandez-leur de prendre des notes rapides pour pouvoir s'y reporter plus tard. Répétez les étapes 2 à 4 pour le reste du texte.

Étape 5 — Revois : tout de suite après, préparez des notes de révision pour l'ensemble du texte. Les élèves doivent essayer de se rappeler les principaux éléments du texte. Ils devront périodiquement faire une révision pour que l'information s'inscrive dans leur mémoire à long terme.

Évaluation

L'évaluation de l'utilisation de la stratégie *SQ3R* peut se faire sous forme de discussions, d'observations et d'examen des notes des élèves. Les connaissances acquises à l'aide de *SQ3R* peuvent être évaluées au moyen de petits tests ou de devoirs exigeant la connaissance de la matière. La capacité des élèves à se servir de *SQ3R* de façon autonome peut être évaluée de la même façon.

Conseils pour l'enseignant

- Commencez par des textes courts et exercez-vous avec toute la classe ou avec des groupes qui étudient le même sujet.
- Les élèves doivent revoir le matériel le lendemain.
- Prévoyez, ou demandez aux élèves de prévoir des activités au cours desquelles ils se serviront de l'information obtenue à l'aide de la stratégie *SQ3R*. Cette dernière ne devrait pas être considérée comme une fin en soi.
- Servez-vous de *SQ3R* pour aider à intégrer le contenu d'autres matières à celui du cours de français.
- Les élèves établissent une comparaison et un contraste entre *SQ3R* et d'autres stratégies qu'ils ont utilisées. Puis, ils peuvent faire un tableau des stratégies de lecture qu'ils connaissent, indiquer à quels moments appropriés ils peuvent se servir de chacune et quand une stratégie donnée est inappropriée.

Adaptations et applications

Les éducateurs qui enseignent les stratégies d'étude ont adapté la stratégie *SQ3R* de bien des façons différentes. Il existe également la stratégie *SQ4R*, dont le dernier *R* correspondant à *Réfléchis*, et la stratégie *SQ5R*, dont le dernier *R* correspond à *Résumé*.

Références

Robinson, Frances J. *Effective Study*. Rev. ed. New York, NY: Harper and Brothers, 1961.

Tarasoff, Mary. *Reading Instruction That Makes Sense*. Victoria, BC: Active Learning Institute, 1993.

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Pense tout haut

La stratégie *Pense tout haut* (Davey, 1983) est une stratégie de lecture qui explique clairement la façon dont les bons lecteurs raisonnent. Elle consiste à exprimer verbalement les procédés invisibles que les lecteurs utilisent pour donner un sens à ce qu'ils lisent. En faisant une démonstration aux élèves, vous pouvez les aider à comprendre comment d'autres lecteurs abordent les exercices de lecture et à élaborer leurs propres procédés de lecture. La stratégie *Pense tout haut* met également en lumière les techniques de résolution de problème que les bons lecteurs utilisent lorsqu'ils ont des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent. Elle offre un moyen de surveiller la compréhension.

Buts

- faire la lumière sur les stratégies de raisonnement qui sont en jeu lorsque les élèves veulent comprendre ce qu'ils lisent;
- faire une démonstration des techniques de résolution de problèmes qui sont nécessaires pour comprendre un texte;
- apprendre à s'observer.

Démarche

Étape 1 — Présentez la stratégie en expliquant aux élèves que le fait de penser tout haut nous aide à montrer comment nous raisonnons pendant la lecture et aussi à voir comment les lecteurs se servent de certaines stratégies-remèdes pour trouver un sens à ce qu'ils lisent. Expliquez aux élèves que les bons lecteurs se posent toutes sortes de questions au fur et à mesure de leur lecture et qu'ils recourent à un processus systématique pour construire le sens d'un texte. Faites-leur comprendre qu'ils doivent essayer différentes stratégies de compréhension.

Étape 2 — Choisissez un passage qui contient des difficultés, des contradictions et des mots de vocabulaire inconnus. Les élèves doivent vous accompagner en silence pendant que vous faites la démonstration de la stratégie.

Commencez par discuter des questions que vous devez envisager avant d'entamer la lecture. Exemples :

- Pour quelle raison est-ce que je lis cela?
- Comment vais-je utiliser cette information?
- Qu'est-ce que je connais déjà sur le sujet?
- Qu'est-ce que je vais pouvoir apprendre sur ce sujet à partir du texte?
- Quelles prédictions est-ce que je peux faire?

Think-Aloud: Adapted from Davey, Beth. "Think Aloud — Modeling the Cognitive Processes of Reading Comprehension." *Journal of Reading* 27.1 (Oct. 1983): 44-47. Copyright © 1983 by International Reading Association. All rights reserved.

The International Reading Association n'est pas responsable de l'exactitude de cette traduction.

Après avoir montré aux élèves comment vous vous y prenez pour réfléchir et répondre à ces questions, passez aux questions que vous vous poserez en lisant. Exemples :

- Est-ce que cela a du sens? Est-ce que je comprends?
- Est-ce que l'idée est bien claire dans la tête?
- Quels sont les éléments d'information qui sont semblables à mes prédictions ou qui sont différentes?
- Qu'est-ce que je peux faire pour mieux comprendre?

En lisant le passage, pensez tout haut et :

- montrez comment vous vous servez de la prédiction et comment vous émettez une hypothèse;
- décrivez l'image que vous formez dans votre tête et les images visuelles que vous créez;
- expliquez les analogies que vous faites et montrez comment vous reliez vos connaissances antérieures aux informations nouvelles figurant dans le texte;
- verbalisez les points obscurs ou les problèmes;
- expliquez les stratégies-remèdes que vous utilisez et montrez comment vous corrigez ou révisez ce que vous comprenez en tenant compte des nouveaux éléments d'information.

Étape 3 — Donnez le temps aux élèves de partager leurs réactions par rapport au texte et au processus. Exemples de questions à poser après la lecture :

- Quels étaient les points les plus importants? Quels passages du texte font état de ces points?
- Qu'est-ce que je pense de cette information? Est-ce que je suis d'accord ou pas d'accord?
- Quels sont les nouveaux éléments d'information que j'ai appris? Quel est le lien avec ce que je connais déjà?
- Est-ce qu'il faut que je relise le texte pour mieux comprendre? Est-ce que je devrais utiliser une autre stratégie-remède?

Étape 4 — Prévoyez plusieurs autres séances de démonstration en utilisant différents genres de textes et en invitant les élèves à vous dire comment procéder.

Étape 5 — Une fois que les élèves comprennent le processus, encouragez-les à choisir des partenaires et à s'exercer à penser tout haut.

Étape 6 — Rappelez aux élèves de penser tout haut quand ils lisent tout seuls.

Évaluation

Parce que cette stratégie consiste à surveiller sa propre compréhension, évaluez les élèves en les observant en train de se servir des différents aspects du processus (prédiction, visualisation, analogie et comparaison, verbalisation et remède). Les réponses des élèves aux questions de compréhension fourniront également des renseignements directs sur le succès de la stratégie.

Conseils pour l'enseignant

- Veillez à démontrer et à pratiquer la stratégie avec plusieurs textes différents.
- Encouragez les élèves à s'en servir seuls, ou avec un partenaire, chaque fois qu'ils ont de la difficulté à comprendre un texte.

Adaptations et applications

Servez-vous de la stratégie *Pense tout haut* comme outil de diagnostic pour la compréhension de la lecture au cours d'entretiens individuels avec les élèves. Ceux-ci lisent un passage du texte et expliquent ce qu'ils pensent. L'exercice peut être enregistré pour en faire une analyse plus approfondie.

Références

- Davey, Beth. "Helping Readers Think Beyond Print Through Self-Questioning." *Middle School Journal* (November 1985): 38-41.
- Davey, Beth. "Think-Aloud: Modeling the Cognitive Processes of Reading Comprehension." *Journal of Reading* 27.1 (October 1983): 44-47.
- Flower, L., and J. Hayes. "The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints." *Cognitive Processes in Writing*. Ed. L.W. Gregg and E.R. Steinberg. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.
- Olshavsky, J. "Reading as Problem-solving: An Investigation of Strategies." *Reading Quarterly* 12 (1976-77): 654-74.
- Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Pour en savoir plus

- Cyr, Paul. *Le point sur...les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Québec : Les Éditions CEC inc., 1996.
- Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.
- Éducation Enfantine*, N° 10/juin 2003.
- Farr, Roger, et Bruce Tone. *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.
- Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.
- Nadon, Yves. *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.
- Paquette Chayer, Lucille. *Compréhension de lecture*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2000.
- Thériault, Jacqueline. *J'apprends à lire... aidez-moi!* Montréal, QC : Les éditions logiques, 1996.

Stratégies de reconnaissance des mots

Il existe de nombreuses stratégies de reconnaissance et d'analyse des mots que les élèves peuvent utiliser lorsqu'ils rencontrent des mots nouveaux ou difficiles, et nous vous en présentons quelques-unes dans le présent document. Ces stratégies de décodage exigent un enseignement direct dans un contexte authentique. Tout en enseignant les stratégies, les enseignants doivent donner aux élèves beaucoup d'occasions de lire et de relire les mots dans des contextes authentiques.

Élimine un son

La stratégie *Élimine un son* est une stratégie multisensorielle qui met l'accent sur la correspondance entre le son et le symbole. Le matériel de manipulation utilisé consiste en des lettres et des jetons (par ex. des cubes d'un centimètre ou des pions de bingo). Les éléments visuels se présentent sous la forme d'une fiche de voyelles, d'une fiche de l'alphabet et de cases pour éliminer un son. La stratégie peut être enseignée en petits groupes ou de façon individuelle.

Buts

- apprendre à décomposer les mots d'après les sons qu'ils renferment;
- apprendre à combiner les sons pour former des mots sensés;
- apprendre à ajouter et à supprimer des sons pour créer de nouveaux mots;
- apprendre à reconnaître les ressemblances et les différences entre les sons des mots, c'est-à-dire les rimes;
- apprendre des concepts de base au sujet des mots.

Démarche

Étape 1 — Montrez comment organiser la fiche des lettres de l'alphabet, la fiche des voyelles, les cases *Élimine un son* (voir Annexe 95), les cubes et les lettres.

Étape 2 — Faites plusieurs fois une démonstration de la stratégie en procédant lentement au début puis en invitant les élèves à se joindre à vous tandis qu'ils vous observent.

Étape 3 — Prévoyez des séances où les élèves pourront s'exercer sous votre direction. L'exercice ira plus vite une fois que les élèves connaîtront la routine.

Étape 4 — Prononcez le mot. Utilisez-le dans une phrase. Répétez le mot. Au besoin, expliquez le sens du mot. Exemple : 1) fève, 2) Est-ce que tu aimes les fèves?, 3) fève.

Étape 5 — Les élèves font ce qui suit :

- répètent le mot après vous; (Écoutez attentivement pour corriger la prononciation.);
- faites le son /f/ et posez un cube sur la première case *Élimine un son*;
- faites le son /è/ et posez un deuxième cube sur la deuxième case;
- faites le son /v/ et posez un troisième cube sur la troisième case;

- répétez le mot fève;
- construisez le mot en plaçant la lettre correspondante sous chacun des cubes pour épeler le mot et en procédant de gauche à droite;
- répétez le mot puis chacun des sons contenus dans le mot;
- consultez la fiche de voyelles pour voir si la voyelle utilisée correspond au son de la voyelle illustrée.

Étape 6 — Renforcez le lien entre le son et le symbole en :

- prononçant le son et en demandant à l'élève de trouver la(les) lettre(s) correspondante(s);
- montrant la(les) lettre(s) et en demandant le son correspondant;
- demandant « Quel est ce mot? ». L'élève doit construire le mot.

Étape 7 — Rangez les lettres et les cubes, et recommencez le processus.

Étape 8 — Allez plus loin avec cette activité et demandez aux élèves d'écrire les mots. Après s'être bien exercés à construire des mots, les élèves les épellent en se servant d'une feuille prévue à cet effet (Annexe 96) :

- servez-vous de mots d'une syllabe composés d'une voyelle et d'une consonne (il);
- commencez par des mots simples formés d'une consonne, d'une voyelle et d'une consonne (mer);
- utilisez ensuite des mots d'une syllabe composés d'une voyelle et d'un bigramme (groupe de deux lettres) ou d'un mélange de deux consonnes (plat).

Annexe 95

Cases Élimine un son

--	--	--

ANNEXE 96

Élimine un son

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

Élimine un son

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

Block-a-Sound: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

Évaluation

Faites une liste de vérification sur les comportements des élèves. Par exemple : l'élève :

- se sert de la fiche des lettres de l'alphabet comme repère visuel pour placer les lettres de gauche à droite;
- se sert de la fiche des voyelles comme repère visuel pour choisir la bonne voyelle;
- est capable de décomposer les mots prononcés d'après leurs différents sons;
- est capable de combiner ces sons pour former des mots sensés;
- est capable d'ajouter et de supprimer des sons pour créer de nouveaux mots;
- est capable de dire ce qui est semblable ou différent dans des mots;
- est capable de reconnaître certaines combinaisons ou structures à l'intérieur des mots;
- commence à appliquer cette stratégie tout seul pour lire et pour épeler.

Conseils pour l'enseignant

Essayez de poser les questions suivantes pour développer l'étape 6 de la démarche :

- Quel est le son de la voyelle?
- Quelle est la première consonne?
- Quel est le son de la première consonne?
- Quelle est la dernière consonne?
- Quel est le son de la dernière consonne?
- Quelle est la structure?
- Qu'est-ce qui est semblable entre « sac » et « bac »?
- Qu'est-ce qui est différent entre « sac » et « bac »?
- Est-ce que tu peux penser à d'autres mots qui ont la même structure?

Adaptations et applications

- Essayez diverses activités physiques comme applaudir, sauter dans des cerceaux, jouer des instruments musicaux et jeter des sacs de fèves dans des cerceaux pour renforcer la décomposition des mots en sons individuels.
- Faites travailler les élèves par deux pour qu'ils classent les fiches de mots CVC (*Consonne-Voyelle-Consonne*) par famille de sons. Demandez-leur d'expliquer pourquoi les mots vont ensemble.
- Les élèves doivent trouver, dans un récit, des mots qui forment des familles de sons connues.
- Avec les élèves, faites des tableaux de familles de sons et affichez-les dans la classe. Ajoutez des éléments aux tableaux lorsque les élèves trouvent de nouveaux mots. Encouragez les élèves à se servir de ces tableaux dans leur travail d'écriture quotidien.
- Jouez à une variante du jeu de cartes qui consiste à former des paires (*Go Fish*).

Références

The Diagnostic Learning Centre. *The Block-A-Sound Strategy*. Winnipeg, MB: The Winnipeg School Division No. 1.

Pour en savoir plus

Stanké, Brigitte. *Conscience phonologique*, Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

**Création d'un
vocabulaire usuel
et d'une banque de
mots**

La stratégie *Création d'un vocabulaire usuel et d'une banque de mots* est particulièrement efficace pour aider les élèves à augmenter leur répertoire de mots usuels. Certains élèves ont besoin qu'on leur enseigne de façon explicite les mots de vocabulaire usuels.

Buts

- augmenter le répertoire de mots usuels des élèves;
- renforcer les connaissances des élèves en ce qui concerne les correspondances sons-symboles;
- apprendre aux élèves à se servir de l'analyse structurale pour déceler la racine des mots, les préfixes et les suffixes.

Démarche

Étape 1 — Inscrivez des mots quelconques (sauf des mots inhabituels et des noms propres, surtout des noms de personnes) que l'élève a du mal à lire et inscrivez-les sur des fiches. Écrivez en minuscules.

Étape 2 — Regroupez ces fiches en un paquet intitulé *Mots actifs*.

Étape 3 — Montrez chacune des fiches et demandez à l'élève de lire le mot. Il doit essayer de ne pas le deviner.

Étape 4 — Lorsqu'un mot est lu correctement, mettez une coche ou un tampon au dos de la fiche. Un mot doit être lu correctement trois fois. Faites une distinction entre exactitude et rapidité du décodage. Les mots ne sont cochés ou tamponnés que si l'élève les reconnaît en l'espace de cinq secondes. Lorsqu'un mot n'est pas lu correctement, mettez un zéro au dos de la fiche. Pour chaque zéro, il faut accumuler une coche supplémentaire.

Étape 5 — Expliquez toujours le sens des mots.

Étape 6 — Pour les mots difficiles, essayez les stratégies suivantes :

- donnez des indices. Par exemple : c'est le contraire de; ce mot signifie...;
- demandez aux élèves d'utiliser le mot dans une phrase et de l'inscrire au dos de la fiche pour pouvoir s'y reporter au besoin;
- reliez le mot à une rime ou attirez l'attention sur une partie du mot;
- l'élève doit essayer de reconnaître une structure dans le mot et lui ajouter un début et une fin. S'il ne la trouve pas, il doit regarder les différentes parties du mot dans l'ordre suivant : 1) début, 2) milieu, 3) fin.

Étape 7 — Lorsque cinq coches ou tampons figurent au dos de la fiche, le mot est maîtrisé. Les mots appris et la fiche correspondante passent dans un paquet intitulé *Mots appris*.

Étape 8 — Inscrivez ces mots sur une feuille intitulée *Mots dont je me souviens*.

Étape 9 — Revoyez régulièrement les mots appris - peut-être toutes les trois séances. Cette fois-ci, demandez à l'élève de faire une coche sur le devant de la fiche s'il arrive à reconnaître le mot en question dans les cinq secondes.

Étape 10 — Lorsque trois coches apparaissent sur le devant de la fiche, faites une coche à côté du mot qui est inscrit sur la feuille et donnez les fiches à l'élève pour qu'il les emporte à la maison.

Évaluation

Cette stratégie fournit de nombreuses occasions d'évaluer les habiletés des élèves.

- Observez si l'élève est confiant, s'il arrive à reconnaître les mots de façon isolée et en contexte avec un certain automatisme et s'il applique ses habiletés en analyse structurelle.
- Inscrivez les Mots dont je me souviens - cela renseigne l'enseignant et l'élève.
- Encouragez l'élève à s'autoévaluer - est-ce qu'il a plus confiance en lui-même et est-ce qu'il arrive mieux à reconnaître les mots usuels en contexte?

Conseils pour l'enseignant

- Exercez-vous sur une certaine période de temps et dans divers contextes pour que les élèves acquièrent de la confiance et un certain automatisme.
- Encouragez les élèves à se rappeler et à appliquer les stratégies qui leur ont été enseignées pour décoder d'autres mots.
- Encouragez-les à chercher des structures semblables dans d'autres mots.

Adaptations et applications

- Jeux destinés à augmenter le vocabulaire usuel
 - *Pile ou face* (jeu de cartes) — Jetez toutes les cartes en l'air. Les élèves lisent toutes celles qui retombent sur le côté face et l'enseignant lit les autres. Ou bien, continuez de lancer les cartes restantes jusqu'à ce que les élèves les aient toutes lues.
 - *Serpents et échelles* — Sur une reproduction laminée du jeu, inscrivez au feutre lavable des mots que les élèves ont besoin d'apprendre. Chaque fois que l'élève atterrit sur une case quelconque, il doit lire le mot correspondant et(ou) l'utiliser dans une phrase.
 - *Jeu de dames* — Faites la même chose que pour le jeu *Serpents et échelles*.
 - *Jeu de carrés* — Préparez quatre cartes pour chaque mot. Le jeu ressemble au *Rummy*.
 - *Word Reado* — Préparez les cartes *Reado* avec la banque de mots de l'élève. *Reado* se joue comme le bingo.
- Trouve le mot — Placez toutes les cartes côté face sur la table. Demandez à l'élève de trouver le mot qui veut dire la même chose que ..., qui rime avec ..., qui est le contraire de ..., etc.
- Construis le mot — Servez-vous de lettres magnétiques, en caoutchouc, en papier ou en feutrine.
- Fabrique le mot — L'élève doit fabriquer ou tracer le mot dans un plateau de riz, de sucre ou de sel.
- Mime — Chaque fois que c'est approprié, demandez aux élèves de faire une action représentant le mot à apprendre.
- Fais un graphique — Préparez un graphique et demandez aux élèves d'indiquer le nombre de mots qu'ils ont appris. Les élèves sont souvent motivés lorsqu'ils voient leur apprentissage représenté visuellement.

Former des mots

L'activité concrète *Former des mots* permet aux élèves d'apprendre des mots en observant leurs structures et de se rendre compte que le fait de changer une seule lettre ou de la déplacer change le mot complètement. La leçon peut se faire individuellement ou avec des groupes différents. L'enseignement est différencié et chacun peut commencer par des mots qui conviennent à son niveau.

Buts

- mieux connaître la structure des mots;
- permettre à l'élève de se servir de ses connaissances en structures de mots pour lire, épeler et écrire.

Démarche

Étape 1 — Au départ, donnez aux élèves cinq ou six lettres, dont une voyelle, pour qu'ils forment un ou plusieurs mots.

Étape 2 — Les élèves commencent par former des mots de deux lettres.

Étape 3 — Ils ajoutent une lettre aux mots de deux lettres pour former des mots de trois lettres.

Étape 4 — Ils transforment les mots de trois lettres en mots de quatre et cinq lettres.

Étape 5 — Ils classent les mots ainsi créés selon le premier son, la rime et le dernier son.

Étape 6 — Ils lisent et se servent des mots classés pour épeler d'autres mots aux structures semblables.

Par exemple : fiches de lettres : o p r s s t

Mots à former : or, pot/pots, rot/rots, sort, stop/stops, sport/sports

Évaluation

- Observez les élèves et notez ce qui, dans leurs comportements, montre qu'ils arrivent mieux à se servir de leur connaissance des structures de mots, qu'ils connaissent davantage de mots et qu'ils comprennent les liens qui existent entre les mots.
- Demandez aux élèves d'évaluer eux-mêmes à quel point ils comprennent mieux certains mots connus et nouveaux mots ainsi que la façon dont ils s'en servent.

Conseils pour l'enseignant

- Les mots peuvent être inscrits sur un *Mur de mots* pour que les élèves puissent s'y reporter facilement lorsqu'ils participent à diverses activités d'apprentissage de la langue.
- Les élèves peuvent se servir de lettres magnétiques ou autres pour former des mots.

Référence

Cunningham, P. M., and J.W. Cunningham. "Making Words: Enhancing the Invented Spelling-Decoding Connection." *The Reading Teacher* 46 (1992): 106-15.

Pour en savoir plus

Stanké, Brigitte. *Conscience phonologique*, Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

Compte de mots

Avec la stratégie *Compte de mots*, les élèves apprennent à considérer les mots comme des entités distinctes dans la langue orale. Cette stratégie peut être utilisée avec toute une classe, des petits groupes ou individuellement.

But

- apprendre à séparer les mots dans la langue orale.

Démarche

Étape 1 — Distribuez aux élèves dix jetons dans une tasse en papier.

Étape 2 — Commencez par compter les objets familiers qui sont dans la classe et demandez aux élèves de placer un jeton sur leur pupitre à mesure que chacun des objets est identifié. Puis, ils se servent de leurs jetons pour déterminer combien d'objets ils ont appelés par leur nom.

Étape 3 — Expliquez aux élèves qu'ils peuvent compter les mots. Dites une courte phrase à un rythme normal puis répétez-la lentement en faisant une pause après chaque mot. Les élèves se servent des jetons pour savoir combien de mots vous avez prononcés dans une phrase.

Étape 4 — Une fois qu'ils se sont familiarisés avec cette activité, les élèves doivent énoncer certaines des phrases, d'abord à un rythme normal puis un mot à la fois. Certains parmi eux auront peut-être besoin d'aide jusqu'à ce qu'ils réussissent à prononcer leur phrase un mot à la fois.

Conseils pour l'enseignant

- En guise de jetons, servez-vous d'objets qui se mangent comme des raisins secs, des petits craquelins ou des céréales sèches et autorisez les élèves à les manger à la fin de la leçon. Comme ça, le nettoyage se fera rapidement!
- Essayez de faire des phrases qui mentionnent les élèves.

Adaptations et applications

Cette activité convient particulièrement aux élèves de maternelle et de 1^{re} année.

Référence

Cunningham, Patricia M. *Phonics They Use: Words for Reading and Writing*. New York, NY: Harper Collins, 1991.

Pour en savoir plus

Stanké, Brigitte. *Conscience phonologique*, Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

Phonétique - analytique et synthétique

La *phonétique analytique* (parfois appelée aussi phonétique implicite) fournit aux élèves des stratégies qui leur permettent de déchiffrer des mots inconnus à partir des éléments phonétiques de mots qui leur sont familiers. La *phonétique synthétique* leur apprend à décoder les mots en apprenant les sons de certaines lettres et comment les regrouper pour déchiffrer des mots inconnus.

Buts de la phonétique analytique

- apprendre les correspondances entre les sons et les symboles;
- utiliser des indices contextuels et graphophonétiques pour déchiffrer des mots inconnus.

Démarche

Étape 1 — Choisissez un son particulier et établissez une liste de mots faciles comportant le son en question.

Étape 2 — Rédigez une phrase pour chaque mot. À l'aide de quatre ou cinq mots, regroupez les phrases pour en faire une petite histoire.

Étape 3 — Lisez les phrases tout haut.

Étape 4 — Les élèves répètent après chaque phrase.

Étape 5 — Énoncez les mots soulignés et demandez aux élèves de les répéter.

Étape 6 — Énoncez encore une fois tous les mots à l'étude et demandez aux élèves de regarder quelle(s) lettre(s) est(sont) commune(s) à chacun d'eux.

Étape 7 — Répétez les mots encore une fois et demandez aux élèves d'écouter pour trouver quel(s) son(s) est(sont) commun(s) à chacun de ces mots.

Étape 8 — Les élèves énoncent d'autres mots ayant le même son.

Buts de la phonétique synthétique

- mélanger les sons;
- décomposer les sons;
- mémoriser une série de sons suffisamment longtemps pour que le mélange de sons se transforme en mot.

Démarche

Étape 1 — Inscrivez le son ou le symbole choisi au tableau.

Étape 2 — Dites aux élèves quel son cela produit.

Étape 3 — À mesure que vous indiquez les lettres, les élèves produisent les sons.

Étape 4 — Présentez diverses lettres et demandez aux élèves de produire les sons correspondants.

Étape 5 — Rappelez aux élèves comment mélanger les sons.

Étape 6 — Les élèves mélangent des phonèmes pour former un mot.

Étape 7 — Écrivez le mot qui a été formé et demandez aux élèves de le prononcer lentement puis rapidement.

Étape 8 — Répétez cette séquence pour d'autres mots.

Étape 9 — Écrivez les mots dans des phrases pertinentes.

Évaluation

Observez les élèves pour savoir :

- s'ils savent reproduire les sons dans différents contextes;
- s'ils font bien le lien entre le son et le symbole;
- s'ils peuvent mélanger les sons pour former des mots;
- s'ils se servent de la phonétique en plus d'autres indices;
- s'ils appliquent leurs habiletés pour déchiffrer de nouveaux mots en contexte;
- s'ils transfèrent leurs habiletés à l'écriture.

Conseils pour l'enseignant

- Donnez aux élèves des expériences de lecture et d'écriture authentiques et pertinentes pour qu'ils mettent en application leurs habiletés en phonétique.
- Pour les activités de lecture quotidienne, choisissez des textes intéressants à lire et adaptés au niveau des élèves.
- Servez-vous de textes rédigés par les élèves chaque fois que c'est possible.

Adaptations et applications

Les élèves appliquent leurs habiletés en phonétique à toutes sortes de textes.

Références

May, Frank B. *Reading As Communication*. 4th ed. Toronto, ON: Maxwell Macmillan Canada, 1993.

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Walker, Barbara J. *Diagnostic Teaching of Reading: Techniques for Instruction and Assessment*. 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996.

**Continue de lire et
Reviens sur ce que
tu as lu**

Utilisées ensemble, ces deux stratégies *Continue de lire* et *Reviens sur ce que tu as lu* permettent de reconnaître des mots. Les élèves se servent à la fois d'indices textuels et phonétiques pour déchiffrer un mot difficile.

But

- offrir aux élèves une stratégie qui leur permet de déchiffrer de nouveaux mots en contexte.

Démarche

Étape 1 - En leur montrant comment procéder, demandez aux élèves de :

- réfléchir à ce qui s'est passé dans l'histoire jusqu'à maintenant;
- regarder les illustrations;

- continuer la lecture pour voir s'ils peuvent trouver, à partir du contexte, des indices qui les aideront à reconnaître le mot en question;
- revenir sur ce qu'ils ont lu et de relire pour essayer de trouver d'autres indices pouvant les aider à reconnaître le mot.

Étape 2 - Si les élèves n'ont pas encore déchiffré le mot, demandez-leur de le regarder pour voir s'ils en reconnaissent une partie. Ils doivent trouver les petits mots à l'intérieur des grands mots.

Étape 3 - Demandez-leur quel mot semble correct à l'oreille et à l'oeil.

Distribuez ou affichez des copies de la fiche de lecture (Annexe 79 pour les élèves cycle de la jeune enfance ou Annexe 80 pour les élèves du cycle intermédiaire) pour leur donner une référence visuelle de la stratégie.

ANNEXE 79

Fiche de lecture (cycle de la jeune enfance)



**Quand tu lis,
ne te
décourage pas!**

En cas de mot difficile —

Pense à ce qui s'est passé dans l'histoire jusqu'à maintenant.

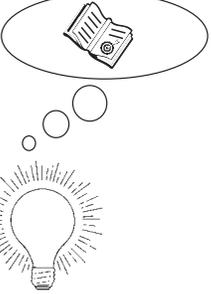
Regarde l'illustration. 

Continue de lire. 

Reviens en arrière et relis. 

Cherche une partie que tu reconnais dans le mot.  arrêter (arrê)er

Qu'est-ce qui te semble correcte à l'oreille  et à l'oeil? 



ANNEXE 80

Fiche de lecture (cycle intermédiaire)



**Quand tu lis,
ne te
décourage pas!**

**Quand tu tombes sur un mot
difficile:**

Pense à ce qui s'est passé dans
l'histoire jusqu'à maintenant.

Regarde l'illustration.

Continue de lire.

Reviens en arrière et relis.

Cherche une partie que tu reconnais dans le mot.

Qu'est-ce qui te semble correct à l'oreille
et à l'œil.

Essaie toutes les possibilités!

Évaluation

Concentrez-vous sur la capacité des élèves à utiliser la stratégie pour déchiffrer de nouveaux mots. Vous pouvez noter vos observations sous forme de commentaires anecdotiques pendant les *Informal Reading Inventories* et pendant l'analyse des méprises des élèves. Si les élèves recourent à diverses stratégies pour déchiffrer les mots, prenez-en note. Vous pouvez d'ailleurs vous servir d'une liste de vérification portant sur diverses stratégies de reconnaissance des mots, y compris celle qui consiste à continuer à lire et à revenir en arrière pour relire.

Conseils pour l'enseignant

Faites une démonstration de la stratégie aux élèves. Faites-la toujours dans le contexte de ce que les élèves lisent.

Adaptations et applications

Cette stratégie particulière devrait être utilisée avec d'autres stratégies de reconnaissance des mots.

Charlotte la chenille

Les élèves ont besoin de donner un sens à ce qu'ils lisent. Certains ont du mal à décoder des mots qui ne leur sont pas familiers parce qu'ils ne connaissent pas de stratégies qui leur permettraient de reconnaître les mots inconnus. D'autres se fient à une seule stratégie, ce qui risque d'être insuffisant pour tous les mots qu'ils rencontrent. Ces élèves ont besoin de se faire expliquer clairement diverses stratégies pour que leurs lectures leur soient profitables. *Charlotte la chenille* constitue un ensemble de stratégies efficace.

But

- fournir des stratégies de reconnaissance de mots.

Démarche

Étape 1 — Montrer aux élèves un modèle de *Charlotte la chenille* (Annexe 16) et expliquer et modeler les stratégies.

Charlotte la chenille dit : « Que fais-tu quand tu arrives à un mot que tu ne sais pas? »

- regarde l'illustration.
- regarde la première lettre. Fais le son.
- pense, devine.
- Est-ce que cela a du sens?
- Est-ce qu'on peut dire cela?
- Saute le mot et retourne.
- Cherche les sons que tu sais.
- Y a-t-il un petit mot?
- Relis le mot, la phrase.
- Sépare le mot en syllabes.
- Demande de l'aide.

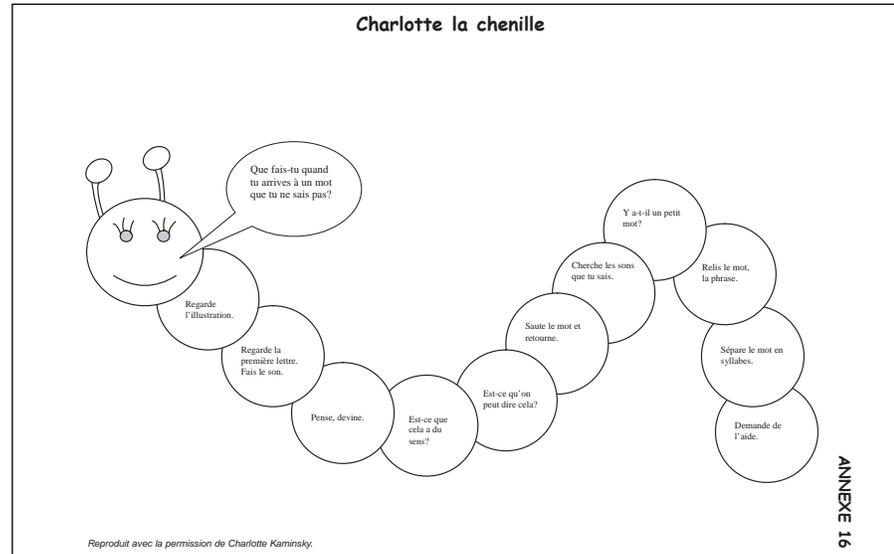
Évaluation

Observez la façon dont l'élève utilise les stratégies de reconnaissance des mots pendant qu'il lit. Faites oralement l'analyse des méprises de l'élève dans un échantillon de lecture et servez-vous d'une fiche d'observation individualisée pour voir comment l'élève se sert des stratégies.

Conseils pour l'enseignant

- Discutez de l'emploi de la stratégie avec les élèves. Fixez un objectif pour la prochaine période d'observation. Certains élèves vont essayer diverses stratégies mais ils seront peut-être incapables d'expliquer lesquelles ont réussi.
- Aidez les élèves qui ont du mal à se servir des stratégies de façon autonome.
- Félicitez-les lorsqu'ils se servent de la stratégie.

- Reproduisez l’affiche de *Charlotte la chenille* dans la classe.
- Montrez aux élèves comment utiliser la stratégie en vous servant d'un texte authentique. Donnez-leur des occasions de s'exercer avec et sans vos conseils.



Adaptations et applications

- Les élèves doivent aider leurs camarades à mettre la stratégie en application.
- Adaptez la terminologie de la stratégie pour les élèves plus âgés.

Références

The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1, 1996.

**Mur de mots -
Niveau primaire**

Le *Mur de mots* est une idée qui a été conçue par Patricia M. Cunningham. Il consiste à choisir des mots que l'on rencontre souvent en lecture et en écriture. Ces mots sont à la base d'activités consacrées à l'étude des mots. Sur plusieurs journées, faites des mini-leçons pour étudier un ensemble de mots nouveaux. Intégrez le mur de mots dans les activités quotidiennes de lecture et d'écriture.

Buts

- se familiariser avec les familles de sons souvent utilisés;
- se familiariser avec des mots usuels;
- apprendre à se servir de mots familiers pour décoder et encoder des mots inconnus (stratégie de l'analogie);
- utiliser cette stratégie comme référence dans les activités quotidiennes de lecture et d'écriture.

Démarche

Étape 1 — Sélection de mots. Choisissez :

- des mots dont les élèves auront souvent besoin pour lire et écrire;
- des mots aux structures orthographiques particulièrement utiles;
- des mots que les élèves ont souvent mal employés ou mal écrits;
- environ cinq mots par semaine;
- des mots qui sont très différents les uns des autres; évitez les mots qui se ressemblent et qui risquent d'embrouiller les élèves.

L'enseignant peut choisir les mots tout seul ou en collaboration avec les élèves à partir d'un poème, d'une chanson, d'un chant ou d'une histoire qu'ils ont travaillés ensemble.

Étape 2 — Organisation du mur de mots

- Inscrivez chaque mot sur un papier de couleur différente.
- Sur le mur de mots, placez chacun des mots en ordre alphabétique et en tenant compte de la première voyelle. Par exemple :

a	e	i	o	u
lac	je	cri	mot	sur
par	le	il	rose	tu
		si		

Si les mots sont classés dans l'ordre alphabétique des voyelles, les mots que l'on rencontre souvent mais qui ont des structures irrégulières (comme mien) devraient figurer sur un mur séparé. On pourrait appeler ces mots les mots compliqués ou difficiles. Une autre catégorie pourrait s'intituler marqueurs de relations (parce que ce sont des mots qui collent ou relient d'autres mots ensemble).

Étape 3 — Création du contexte. Une fois que les mots ont été choisis, mettez-les en contexte en composant une petite histoire collective qui les incorpore. Écrivez l'histoire sur un tableau à feuilles mobiles et soulignez les principales familles de sons. Les élèves peuvent se proposer pour illustrer l'histoire.

Étape 4 — Chante et vérifie.

- Il s'agit là d'une activité quotidienne qui renforce les nouveaux mots appris dans le cadre du mur de mots pendant la semaine. Montrez chacune des fiches et demandez aux élèves d'essayer d'écrire le mot et de souligner la famille son à laquelle il appartient. Encouragez-les à essayer de l'écrire sans regarder la fiche. Vérifiez le mot en leur demandant de le chanter tout haut, de l'épeler également en chantant et de prononcer la structure étudiée. Par exemple : noir et n-o-i-r, oir. Faites en sorte que l'activité soit agréable.
- Puis, demandez aux élèves de proposer d'autres mots qui, selon eux, appartiennent à la même famille de sons que celle qu'ils étudient. Il faut qu'ils essaient de les écrire; ensuite, vérifiez et discutez leurs réponses. Procédez ainsi pour chacun des mots inscrits sur le mur.

Étape 5 — Classeur d'exercices. Présentez un texte (à l'aide d'un rétroprojecteur) qui comporte les mots et le modèle orthographique de la semaine inscrits sur la gauche, ainsi qu'une phrase pour chacun des mots du mur sur la droite. Avec la classe, cherchez des mots appartenant à la même famille de sons que celle du mur de mots. Chaque élève écrit les mots ainsi proposés et souligne la structure commune sur les feuilles d'exercice. Inscrivez l'orthographe correcte des mots au tableau. Les élèves doivent vérifier leurs propositions, en discuter et inscrire la version correcte sous la structure correspondante figurant sur leur feuille d'exercice. Rangez les feuilles d'exercice dans les classeurs prévus à cet effet. Tous les jours, les élèves se mettent par deux pour revoir rapidement (de trois à quatre minutes) les pages d'exercice des semaines précédentes ainsi que les mots de la semaine en cours. L'un d'entre eux joue le rôle de tuteur, indiquant les mots et les structures pendant que l'autre lit. Puis, ils changent de rôle. Le tuteur doit faire des commentaires positifs. Si l'élève fait des erreurs, le tuteur lui demande de recommencer et de se servir de la phrase pour avoir un contexte.

Étape 6 — Mini-leçons sur la stratégie. Après une courte révision des familles de sons, présentez une phrase qui contient un mot difficile. Inscrivez-la au tableau et soulignez le mot en question. Ensemble, lisez la phrase en disant « blanc » pour le mot inconnu. Puis, essayez diverses stratégies de lecture pour déchiffrer le mot et le sens de la phrase. Par exemple, les élèves peuvent prédire le mot à partir du sens et de la structure de la phrase et à partir de leur expérience.

Ils peuvent également se servir du premier son du mot pour le prédire; ils peuvent aussi chercher des structures familières à l'intérieur du mot et décoder celui-ci grâce aux parties (segments) qu'ils reconnaissent. Avec les



élèves, formulez une hypothèse sur ce que le mot inconnu peut être. Puis, relisez la phrase pour confirmer l'hypothèse et pour vous assurer que tout le monde comprend le sens du mot. Pour donner un sens au mot, il faut encourager les élèves à intégrer toutes les stratégies permettant de résoudre le mystère du mot inconnu.

Évaluation

Vous pouvez évaluer les connaissances des élèves en matière de familles de sons et en vocabulaire usuel en vous servant de ce qui suit :

- relevés de lecture orale;
- échantillons d'écriture;
- inventaire des aptitudes en lecture (voir page 262);
- classeur d'exercices pour le mur de mots;
- jeux de vocabulaire et étude de mots.

L'évaluation de la façon dont les élèves se servent de structures et de mots connus pour lire et écrire des mots inconnus peut se faire au cours d'entretiens portant sur la lecture et l'écriture.

Adaptations et applications

- Pour les élèves de maternelle et de première année, le mur de mots peut être adapté de façon à porter sur des mots simples mais courants, rangés par ordre alphabétique plutôt que dans l'ordre des voyelles.
- Invitez les élèves à inscrire les mots qu'ils rencontrent dans leurs lectures personnelles et qui illustrent les familles de sons étudiées dans le cadre des activités du mur de mots. Encouragez-les à inscrire ces mots dans leur dictionnaire orthographique personnel.
- Le mur de mots peut être utilisé avec toute la classe ou en petits groupes au cours de jeux de vocabulaire et d'activités d'apprentissage.

Références

Cunningham, Patricia, M. *Phonics They Use: Words for Reading and Writing*. New York, NY: Harper Collins, 1991.

Gaskins, R.W., J.C. Gaskins, and I.W. Gaskins. "A Decoding Program for Poor Readers - and the Rest of the Class, Too!" *Language Arts* 68 (1991): 213-25.

Wagstaff, Janiel. *Phonics that Work! New Strategies for the Reading/Writing Classroom*. New York, NY: Scholastic Professional Books, 1994.

Pour en savoir plus

Chayer, Lucille. *Compréhension de lecture : la gestion mentale au cœur de l'apprentissage*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 2000.

Courchesne, Danièle. *Histoire de lire : la littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill, 1999.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

Girard, Nicole. *Lire et écrire au préscolaire*. Laval, QC : Mondia Éditeur inc., 1989.

Leclerc, Martine. *Au pays des gitans : recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 2001.

Schwartz, Susan et Pollishuke, Mindy. *Construire une classe axée sur l'enfant*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1992.

Stanké, Brigitte. *Conscience phonologique*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2000.

Stratégies de représentation

La capacité de représentation est la capacité à donner un sens à un texte et à le communiquer par divers moyens visuels tels que : tableaux, affiches, diagrammes, photos, vidéos, art visuel, art dramatique, musique et mime. Cette section décrit plusieurs stratégies qui font appel aux arts visuels du dessin, de l'esquisse ou du coloriage ainsi qu'une stratégie qui inclut également le collage.

Pour certains élèves, le dessin est une façon naturelle de communiquer. Les élèves se servent de la représentation pour exprimer des sentiments, pour développer leurs pensées et leurs idées, et pour traiter l'information. La représentation visuelle est importante parce qu'elle traduit la nature non linéaire de la pensée et elle peut être particulièrement efficace pour explorer, observer et consigner des pensées, des idées et des sentiments. Le dessin ainsi que d'autres formes de représentation sont importants pour le développement intellectuel, affectif et social des élèves, et il peut améliorer la communication verbale et écrite.

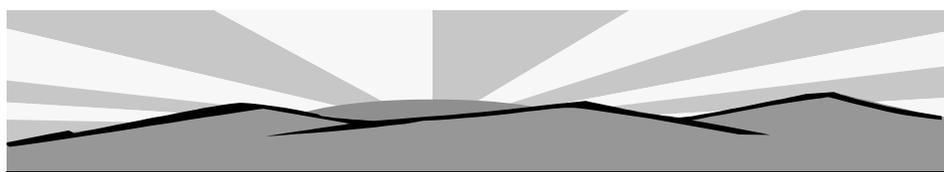
Exemples de stratégies de représentation

Tour d'horizon

Le *Tour d'horizon* (Brownlie et Close, 1992) est une méthode par laquelle les élèves se servent de leurs capacités d'observation pour recueillir des données et tirer des conclusions sur un sujet donné. On l'utilise souvent avec d'autres stratégies d'apprentissage pour permettre aux élèves de regarder le travail d'autres élèves, y compris des représentations, et d'assimiler la matière pour discuter de façon approfondie ou pour atteindre un consensus.

Références

Brownlie, Faye, and Susan Close. *Beyond Chalk and Talk: Collaborative Strategies for the Middle and High School Years*. Markham, ON: Pembroke, 1992.



Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel : Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, 1997.

Le langage des images

En regardant les illustrations d'un texte, les élèves travaillent par deux pour recréer l'image avec des mots, à l'intention d'autres élèves qui ne peuvent pas voir l'image mais qui essaient d'en faire une esquisse (Brownlie, Close et Wingren, 1990).

Buts

- inciter les élèves à exprimer leurs pensées, leurs idées et leurs sentiments par la représentation;
- les encourager à faire des descriptions verbales précises;
- encourager l'écoute et la réflexion attentives;
- encourager la discussion de points de vue différents.

Démarche

Étape 1 — Commencez par choisir trois ou quatre extraits particulièrement intéressants d'un texte.

Étape 2 — Individuellement, les élèves font leurs prédictions par écrit chaque fois que l'enseignant lit un extrait tout haut.

Étape 3 — Les élèves forment des groupes de deux pour partager leurs prédictions.

Étape 4 — Ils travaillent par deux. Avant de commencer, ceux qui vont faire la description pensent aux renseignements qu'ils vont partager et ceux qui vont écouter préparent leurs questions.

Étape 5 — La moitié de la classe (ceux qui font la description) regarde une illustration du texte et la décrit à ceux qui écoutent (dessinateurs).

Étape 6 — Les dessinateurs posent des questions précises sur ce qu'ils vont dessiner, puis ils commencent leur esquisse.

Étape 7 — Au bout de dix minutes, les dessinateurs montrent leurs versions de l'image, d'abord entre eux puis avec ceux qui leur ont fait la description.

Étape 8 — Tous les élèves regardent l'illustration du texte puis ils changent de rôles.

Étape 9 — Le cycle se répète trois fois pour que chaque élève puisse décrire deux fois et dessiner deux fois.

Étape 10 — Chaque élève écrit dans son carnet d'apprentissage ce qu'il pense des effets de l'écoute et de la description.

Étape 11 — Ensuite, les élèves écoutent le texte ou le lisent, et ils le comparent avec leur version personnelle. Ils discutent ensemble de leurs interprétations.

Évaluation

- Concentrez-vous sur la capacité de l'élève à :
 - décrire clairement l'idée principale et à donner les détails visuels importants;
 - poser des questions pointues;
 - se servir de l'information contenue dans les extraits pour prédire l'histoire;
 - collaborer avec un partenaire.
- Servez-vous des carnets d'apprentissage — les élèves peuvent faire des commentaires sur leurs rôles différents. Ils peuvent par exemple dessiner ou expliquer par écrit leurs réflexions.

Conseils pour l'enseignant

Obtenez de la bibliothèque plusieurs exemplaires d'un texte (livre, revue, etc.) et distribuez-les aux élèves ou, si cela est possible, préparez des transparents en couleur pour chaque illustration.

Référence

Brownlie, Faye, Susan Close, and Linda Wingren. *Tomorrow's Classroom Today: Strategies for Creating Active Readers, Writers, and Thinkers*. Markham, ON: Pembroke, 1990.

Écoute, dessine et rédige un brouillon

Écoute, dessine et rédige un brouillon (Brownlie et Close, 1992) est une stratégie qui aide à traiter l'information et à la représenter. Elle encourage les élèves à dessiner ce qu'ils pensent lorsqu'ils écoutent, à parler de ce qu'ils pensent et à se servir de leurs dessins pour préparer des résumés efficaces. Les élèves devraient écouter, dessiner et réfléchir trois fois avant d'entreprendre l'étape du résumé.

Références

Brownlie, Faye, Susan Close, and Linda Wingren. *Tomorrow's Classroom Today: Strategies for Creating Active Readers, Writers, and Thinkers*. Markham, ON: Pembroke, 1990.

Short, Kathy G., Jerome C. Harste, and Carolyn Burke. *Creating Classrooms for Authors and Inquirers*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.

Les artistes ont le dernier mot

La stratégie *Les artistes ont le dernier mot* encourage les lecteurs à s'investir dans leurs lectures et à chercher, à mesure qu'ils lisent, des points sur lesquels ils sont d'accord, ou pas d'accord, avec l'auteur. Elle montre par ailleurs qu'il n'y a pas qu'une seule façon d'interpréter un texte.

Buts

- donner un sens personnel au texte et partager ses idées et ses sentiments avec ses camarades;
- répondre ou réagir aux idées et aux sentiments évoqués dans un texte par la représentation;
- discuter et négocier des idées avec les autres.

Démarche

Étape 1 — Lisez l'histoire à voix haute ou demandez aux élèves de la lire individuellement.

Étape 2 — Répartissez les élèves en groupes de quatre ou cinq pour qu'ils discutent de la signification de l'histoire.

Étape 3 — Distribuez à chaque groupe des fournitures d'artistes comme du papier, des crayons de cire, des feutres, des craies, du papier de soie, du ruban, du papier de bricolage, des objets recyclés, de la colle et des ciseaux.

Étape 4 — Demandez à chaque groupe de créer une image ou un collage représentant ce qu'il comprend de l'histoire.

Étape 5 — Affichez les oeuvres d'art et demandez aux élèves d'en discuter une à la fois. Les artistes qui ont créé l'oeuvre n'ont pas droit à la parole.

Étape 6 — Les commentateurs discutent et émettent des hypothèses sur ce que, selon eux, les artistes ont essayé d'exprimer dans leur représentation.

Étape 7 — Les artistes répondent aux commentateurs et parlent de leur oeuvre d'art, de ses symboles et de son sens général. C'est à leur tour de prendre la parole. Ils ont le dernier mot.

Étape 8 — Le groupe suivant présente son oeuvre d'art, puis le suivant. Lorsque tous les groupes ont montré leur oeuvre d'art, les élèves réfléchissent à leur expérience de groupe et à ce qu'elle leur a permis d'apprendre.

Évaluation

Observez les groupes de façon à recueillir les données d'évaluation énumérées ci-dessous. Ou bien, demandez aux élèves de consigner par écrit leurs propres réflexions et les réflexions du groupe sur les points énumérés ci-dessous.

- participation des élèves aux discussions du groupe. Est-ce que les élèves sont activement engagés dans les discussions et prêts à entendre le point de vue des autres? Est-ce qu'ils sont capables de présenter et de défendre leur point de vue?
- capacité des élèves à se servir de leurs expériences personnelles ou de leurs connaissances et à les relier au texte et à ce que les autres expriment dans le groupe;
- degré de compréhension des élèves par rapport au texte.

Conseils pour l'enseignant

- Choisissez des textes qui incitent à la réflexion et qui piquent la curiosité des élèves.
- Joignez-vous à l'un des groupes et participez à la création d'une représentation visuelle du texte.

Références

Short, Kathy G., Jerome Harste, and Carolyn Burke. *Creating Classrooms for Authors and Inquirers*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.

Dessine-moi une histoire

Destinée à des élèves plus jeunes, la stratégie *Dessine-moi une histoire*, conçue par Mary Lyn Woods et Carol Hill (et mentionnée dans Short, et al., 1996), est en fait une variante de *Dessine pour aller plus loin* (Sketch to Stretch). Les élèves donnent un sens à ce qu'ils écoutent et concrétisent leurs images mentales sous forme de dessin. Cette stratégie fournit également un contexte authentique à la relecture d'une histoire compliquée.

Buts

- activer les images visuelles;
- encourager les élèves à se servir du dessin pour traiter l'information et communiquer;
- faire comprendre la notion de séquence, de début-milieu-fin ou de problème-solution dans une histoire.

Démarche

Étape 1 — Choisissez une histoire bien connue que vous lirez à haute voix aux élèves.

Étape 2 — Donnez du papier aux élèves et demandez-leur de dessiner les scènes qu'ils « voient » à mesure que vous lisez.

Étape 3 — En petits groupes, les élèves montrent et discutent les images évoquées dans leurs dessins.

Étape 4 — Après une deuxième lecture à voix haute et d'autres dessins, demandez aux élèves de montrer leurs créations en ordre chronologique (séquence).

Étape 5 — Discutez de l'histoire, des scènes et déterminez quelles sont les parties du récit qui n'ont pas encore été représentées.

Étape 6 — Invitez les élèves à représenter les scènes manquantes puis décidez avec eux si une troisième lecture est nécessaire.

Étape 7 — Rassemblez les dessins des élèves dans un recueil pouvant prendre la forme d'un livre d'images.

Évaluation

Observez les élèves pour évaluer :

- ce qu'ils comprennent des idées présentées dans l'histoire;
- ce qu'ils comprennent de l'enchaînement des événements (séquence);
- leur capacité à accepter d'autres idées ou interprétations;
- leur comportement visuel par opposition à leur comportement verbal.

Conseils pour l'enseignant

- Aidez les élèves à se concentrer sur leurs capacités d'interprétation plutôt que sur leurs habiletés artistiques.
- Insistez pour que les élèves fassent des commentaires positifs sur les dessins et les idées des autres.
- Servez de modèle et acceptez toutes les idées et toutes les images. Expliquez aux élèves qu'il existe bien des façons de comprendre les histoires.

Adaptations et applications

Encouragez les élèves à explorer les différentes façons de représenter les histoires par l'art visuel, l'art dramatique, les marionnettes, les mathématiques, le mouvement, la pantomime, la danse ou la musique rap.

Références

Short, Kathy G., Jerome C. Harste, and Carolyn Burke. *Creating Classrooms for Authors and Inquirers*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.

Dessine pour aller plus loin

La stratégie *Dessine pour aller plus loin* a été conçue au départ par Jerome Harste et ses collègues. Elle permet aux élèves de représenter à l'aide du dessin ce qu'ils ont appris en lisant, en regardant ou en écoutant. Elle réussit bien à ceux qui ne prennent pas de risques. Elle donne l'occasion aux élèves ayant différents styles d'apprentissage de réagir d'une façon positive. Elle permet également de trouver des sens nouveaux et des idées nouvelles. Les élèves se rendent compte que les autres ont souvent des interprétations différentes d'un même texte.

Buts

- réagir à un texte imprimé ou non imprimé par la représentation;
- trouver des sens nouveaux et des idées nouvelles;
- exprimer et explorer différentes façons d'interpréter un même texte.

Démarche

Étape 1 — Les élèves lisent un texte, regardent un film ou une vidéo, ou écoutent un exposé en petits groupes ou tous ensemble.

Étape 2 — Expliquez-leur qu'ils peuvent représenter le sens de ce qu'ils ont lu, regardé ou écouté de diverses façons et qu'ils peuvent expérimenter dans ce domaine. Ils doivent se demander ce que l'histoire ou la vidéo signifie pour eux et en faire un dessin.

Étape 3 — Lorsque les dessins sont terminés, ils les montrent à leurs camarades de classe, qui ont ainsi l'occasion d'en discuter et de poser des questions. Tous les élèves peuvent montrer leur dessin.

Évaluation

Mettez l'accent sur la façon dont les élèves ont représenté leur interprétation du texte par un dessin, sur la façon dont ils ont trouvé un nouveau sens à ce texte et sur la façon dont ils réagissent lorsqu'ils discutent de leur dessin. Enregistrez vos observations sous forme de commentaires anecdotiques.

Conseils pour l'enseignant

- Veillez à ce que tous les élèves disposent de toutes les fournitures de dessin nécessaires.
- Avant que les élèves ne commencent à dessiner, montrez-leur des exemples de produits finis réalisés dans le cadre de cette stratégie.
- Cette stratégie convient particulièrement bien à des groupes de quatre ou cinq élèves.
- Utilisez-la avec des élèves de n'importe quelle année scolaire.
- Les élèves peuvent faire des dessins dans le cadre de travaux de rédaction et de recherche.
- Demandez-leur de créer une bande dessinée.
- Rassemblez les dessins dans un album de classe que vous montrerez aux familles.



Références

Short, Kathy G., Jerome C. Harste, and Carolyn Burke. *Creating Classrooms for Authors and Inquirers*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.

Siegel, Marjorie G. "Reading as Signification." Unpublished doctoral dissertation. Bloomington, IN: Indiana University, 1984.

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Pour en savoir plus

Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

Éducation enfantine, n° 3, novembre 2002.

L'art du conte

Le conte, l'une des formes d'éducation les plus anciennes, a été utilisé dans toutes les cultures pour transmettre des croyances, des traditions et des récits d'une génération à une autre. Cette tradition reste encore une méthode d'éducation précieuse. À n'importe quel niveau scolaire, les élèves tirent profit des histoires qu'ils écoutent et qu'ils racontent. Le conte leur permet d'entendre et d'utiliser une langue qui stimule l'imagination et suscite des émotions. En écoutant des récits et en expérimentant avec toute une variété d'histoires orales, ils acquièrent un *sens de l'histoire*, car ils apprennent comment les mots relient et ordonnent les événements. Le conte ajoute plaisir et intérêt à bien des matières scolaires. Surtout, lorsque les élèves écoutent et racontent des histoires sur eux-mêmes et sur leur culture, ils ont l'occasion d'apprécier leur propre culture mais aussi celle des autres.

Schéma d'histoire narrative

Un schéma d'histoire narrative est un schéma ou dessin simplifié des principaux événements d'une histoire - début, milieu, fin et personnages principaux. C'est un outil dont se servent les caricaturistes, les auteurs dramatiques, les marionnettistes, les animateurs et les dramaturges, chacun adoptant sa propre version pour répondre à ses besoins particuliers.

Buts

- acquérir un sens de l'histoire et de sa structure;
- comprendre le genre;
- acquérir des habiletés en matière d'enchaînement des idées ou des événements (séquence);
- trouver les principaux événements, les principaux personnages et le lieu de l'action dans une histoire

Démarche

Étape 1 — Discutez des principaux éléments structurels d'une histoire toute simple – début, milieu, fin, évolution des personnages – et montrez comment une histoire toute simple peut être présentée sous forme de schéma ou de dessin.

Étape 2 — Les élèves décident quels sont les principaux éléments d'une intrigue et les schématisent.

Étape 3 — Ils montrent leur schéma à leurs camarades et à l'enseignant.

Étape 4 — Servez-vous du plan du schéma pour développer le reste de l'histoire.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur ce que l'élève comprend des éléments structurels d'une histoire – début, milieu, fin d'une intrigue, évolution des personnages et lieu de l'action – sous la forme d'un schéma ou d'un dessin.

Adaptations et applications

- Cette stratégie peut être utilisée à n'importe quel niveau dans le cadre d'un travail de rédaction.

- Pour les élèves plus jeunes, montrez comment créer un schéma d'histoire narrative. Le mieux est d'en faire la démonstration avec toute la classe.
- Préparez des schémas d'histoire narrative pour l'enregistrement de vidéos ou la création de bandes dessinées.

Références

Hone, Rick, and Liz Flynn. *Video in Focus: A Guide to Viewing and Producing Video*. Toronto, ON: Globe/Modern Curriculum Press, 1992.

La tresse d'histoire

La tresse d'histoire est tout simplement une histoire racontée à l'aide d'une ficelle tressée que le conteur tient verticalement dans la main. Elle résulte toutefois d'un ensemble de processus complexes se traduisant par une série de « messages » (figurines, symboles) disposés le long de la tresse en guise de rappels rangés par ordre chronologique pour aider le conteur à se souvenir des événements principaux, des personnages et du lieu de l'action d'une histoire. Jamie Olivero, conteur manitobain ayant séjourné en Afrique, a rapporté cette technique au Manitoba et l'a rendue très populaire auprès des élèves et des enseignants de la province.

Buts

- acquérir un sens du conte et de sa structure;
- se perfectionner dans l'art du conte;
- acquérir des habiletés en expression orale;
- apprendre à raconter une histoire dans l'ordre chronologique des événements (séquence);
- acquérir de la confiance pour partager des histoires;
- concevoir des accessoires pour accompagner le conte;
- intégrer la langue et l'art visuel;
- comprendre la richesse des contes dans diverses cultures;
- comprendre le genre littéraire.

Démarche

Étape 1 — Dans la mesure du possible, invitez un conteur expérimenté dans votre classe pour qu'il démontre et discute l'art du conte.

Étape 2 — Discutez et expliquez la structure du récit, l'art du conte et les genres différents.

Étape 3 — Tous ensemble, en petits groupes ou individuellement, les élèves décident d'un genre à étudier et avec lequel expérimenter (par exemple, mythes, légendes autochtones du Canada et d'autres pays ou contes folkloriques).

Étape 4 — Rassemblez une vaste collection de livres pour que les élèves en lisent autant que possible avant de décider du genre et de l'histoire qu'ils aimeraient utiliser pour leur tresse d'histoire.

Étape 5 — Une fois que leur choix est fait, ils font un schéma des principaux événements et des principaux personnages.

Étape 6 — Les élèves décident quels messages, images ou autres accessoires ils ont besoin d'attacher à leur ficelle tressée pour créer et organiser leur conte.

Étape 7 — Une fois que le conte a été schématisé, invitez un artiste en classe pour qu'il parle des divers messages pouvant être utilisés et de la façon dont ils peuvent être créés. Par exemple, les élèves fabriquent des personnages unidimensionnels avec de la feutrine, des sculptures souples à partir de bas de nylon ou des sculptures rigides en bois.

Étape 8 — Toute la classe décide des indices à donner sur le genre de conte. Par exemple, bien des mythes australiens commencent par « In the dreamtime... » et les élèves peuvent choisir des nuages comme symboles pour le début de leur conte.

Étape 9 — Toute la classe décide de la couleur de la ficelle et de la façon de déterminer les différents genres de récit.

Étape 10 — Les élèves planifient et tressent leurs contes en se servant de leur schéma pour placer les photos ou les messages dont ils ont besoin pour les raconter.

Étape 11 — Les élèves s'exercent avec leurs contes et les répètent, en choisissant soigneusement leurs mots et en incluant des moments intrigants et un point culminant.

Étape 12 — Après les entretiens avec leurs camarades et avec l'enseignant, les élèves enregistrent leurs contes sur audiocassette.

Étape 13 — Ils présentent leurs tresses d'histoire aux autres élèves de la classe, à d'autres classes ou à des assemblées.

Étape 14 — Exposez les tresses d'histoire dans la bibliothèque et autres endroits bien visibles dans l'école.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur la langue orale et les techniques employées pour raconter une histoire ainsi que sur ce que l'élève comprend du genre, de la structure et de la séquence (intrigue, évolution des personnages, lieu de l'action et résolution du problème). Déterminez également si l'élève a plus confiance en lui pour planifier le travail et le présenter devant un auditoire. Servez-vous des journaux d'apprentissage et des journaux de réflexions des élèves. Écoutez et regardez les audiocassettes et les vidéocassettes des contes pour évaluer les progrès accomplis.

Conseils pour l'enseignant

Invitez les parents à aider les élèves à créer des tresses d'histoire sur leur propre famille et sur leur patrimoine culturel.

Adaptations et applications

- Une classe voudra peut-être créer une tresse d'histoire sur l'un de leurs contes préférés et la partager avec les parents. La tresse peut se déplacer d'une famille à une autre.
- Les tresses d'histoire et les audiocassettes qui les accompagnent peuvent être intégrées dans le programme de lecture à domicile.

Pour en savoir plus

Loiseau, Sylvie. *Les pouvoirs du conte*. PUF, "L'Éducateur", 1992

Popet, Anne et Josépha Herman-Bredel. *Le conte pour l'apprentissage*. Retz, 2002.

Éducation infantine, n° 10, juin 2003.

Vocabulaire

À n'importe quel niveau scolaire, les élèves enrichissent leur vocabulaire de bien des façons différentes. L'une de ces façons consiste à écouter, parler, lire, écrire et regarder dans le cadre de nombreuses activités non officielles. Une autre consiste à écouter des mini-leçons où l'enseignement est dispensé de façon explicite et systématique.

Lorsque les élèves ont tous les jours des occasions d'écouter, de parler, de lire, d'écrire et de regarder, ils apprennent de nouveaux mots ainsi que le sens de ces mots en contexte. En incorporant de nouveaux mots dans leurs interactions quotidiennes, ils apprennent également à assumer eux-mêmes leur apprentissage dans ce domaine.

L'enseignement explicite du vocabulaire est essentiel pour que les élèves acquièrent du vocabulaire et des connaissances dans ce domaine. L'étude efficace des mots comprend la représentation mentale, les associations kinesthésiques, l'expérience sensorielle, l'origine des mots (étymologie) et les différences sémantiques. L'enseignement et les activités d'étude du vocabulaire doivent être authentiques et stimulants pour que les élèves prennent plaisir à apprendre et à se servir de nouveaux mots.

Les jeux comme les mots croisés, les jeux de vocabulaire, les mots cachés, les activités de closure et certains jeux populaires vendus dans le commerce stimulent l'intérêt en ce qui concerne les rapports entre les mots et l'enrichissement du vocabulaire.

Plusieurs stratégies sont particulièrement efficaces pour l'acquisition de mots nouveaux. Il est important d'en faire la démonstration.

Trie et prédis

La stratégie *Trie et prédis* peut servir à n'importe quel niveau scolaire pour classer les mots et établir des liens entre les mots et des concepts plus généraux. Le but et la démarche de cette stratégie sont expliqués aux pages 6.34 et 6.35 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*. Ils ont également inclus des exemples et une fiche reproductible.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur le degré de familiarité de l'élève avec le vocabulaire. Cela se voit à la façon dont il classe les mots en catégories et à la façon dont il établit le rapport entre le mot et le concept général. Observez les habiletés cognitives d'ordre supérieur et la créativité de l'élève lorsque vous lui demandez de créer une catégorie unique qui diffère de celles de ses camarades. Servez-vous de commentaires anecdotiques pour évaluer la capacité de l'élève à ranger par catégorie et à faire des prédictions.

Sort and Predict: Adapted from Brownlie, Faye, and Susan Close. *Beyond Chalk and Talk: Collaborative Strategies for the Middle and High School Years*. Copyright © 1992 by Pembroke Publishers Limited. Adapted by permission of the publisher.

Conseils pour l'enseignant

- Fixez un objectif pour l'activité.
- Offrez soutien et conseils aux élèves en leur faisant, au départ, une démonstration de la stratégie.
- Insistez sur le fait que chaque membre du groupe est responsable de la tâche à accomplir.

Adaptations et applications

- Formez des petits groupes d'élèves pour multiplier les interactions.
- Servez-vous de photos ou d'images au lieu de mots pour les élèves du niveau primaire.

Référence

Brownlie, Faye, and Susan Close. *Beyond Chalk and Talk: Collaborative Strategies for the Middle and High School Years*. Markham, ON: Pembroke, 1992.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Procédé tripartite

Le *procédé tripartite* aide les élèves à enrichir et à revoir le vocabulaire. Il est décrit aux pages 6.37 et 6.103 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*.

Évaluation

Les élèves peuvent évaluer eux-mêmes leurs connaissances et leurs besoins de révision. Pour cela, ils peuvent tout simplement couvrir différentes parties de leur page de vocabulaire avec une autre feuille de papier et voir s'ils peuvent remplir les sections manquantes. Les devoirs pour lesquels les élèves doivent se servir de mots de vocabulaire permettent d'évaluer la compréhension des élèves.

Conseils pour l'enseignant

- Servez-vous du procédé tripartite à diverses étapes de l'étude d'un thème donné.
- La liste de vocabulaire doit correspondre aux capacités des élèves sur le plan du degré de difficulté et de la longueur. L'enseignement peut être adapté en variant à la fois le nombre de mots et la quantité de détails exigés.

Adaptations et applications

Les élèves comparent et contrastent leurs définitions, leurs graphiques ou dessins et leurs synonymes : à quel point leurs idées sont-elles exactes, complètes et utiles?

Références

Manitoba Education and Training. *Success for All Learners: A Handbook on Differentiating Instruction: A Resource for Kindergarten to Senior 4*. Renewing Education: New Directions series. Winnipeg, MB: Manitoba Education and Training, 1996.

Simons, Sandra M. *Strategies for Reading Nonfiction*. Eugene, OR: Spring Street Press, 1991.

Cycle de mots

Le *Cycle de mots* est une stratégie d'enrichissement du vocabulaire qui peut être utilisée à n'importe quel niveau scolaire. Le but, la démarche et les variantes de cette stratégie sont expliqués aux pages 6.32, 6.33 et 6.101 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants*.

Évaluation

Vous pouvez évaluer ce que les élèves comprennent du vocabulaire au moyen d'entretiens et de discussions. Les élèves peuvent expliquer leur cycle de mots à un autre élève ou groupe, réfléchir à l'efficacité de leur stratégie et obtenir des commentaires de leurs camarades.

Conseils pour l'enseignant

Créez des cycles de mots avec les élèves en vous servant des mots de différentes matières.

Adaptations et applications

- Les élèves peuvent créer leurs propres cycles de mots pour apprendre et revoir des mots de vocabulaire et des concepts. La stratégie peut servir à énoncer le vocabulaire important concernant l'intrigue, l'évolution des personnages, le thème ou les liens entre les scènes d'un film ou d'une pièce de théâtre. Elle peut aussi servir à apprendre des termes qui décrivent des éléments littéraires ou médiatiques.
- Servez-vous du cycle de mots pour identifier des termes connexes et composer ainsi un poème. Les élèves peuvent découvrir différentes façons de disposer les mots sur une page et multiplier le sens et les connotations de certains mots. Prévoyez de l'espace supplémentaire sur le schéma pour que les élèves puissent y ajouter leur propre cycle de mots.

Références

Szabos, Janice. *Reading - A Novel Approach*. Carthage, IL: Good Apple, 1984.

Pour en savoir plus

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel : Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, 1997.



NOTE :

En raison de droits d'auteur, nous sommes dans l'impossibilité d'afficher le contenu des pages 197-199 :

- Schéma lexical

Prière de vous référer au document imprimé. On peut se procurer ce document au Centre des manuels scolaires du Manitoba.

Centre des manuels scolaires du Manitoba

site : www.mtbb.mb.ca

courrier électronique : mtbb@merlin.mb.ca

phone : 1 800 305-5515 télécopieur : (204) 483-3441

n° du catalogue : 95111

coût : à venir

Classement des mots

Le *Classement de mots* est une activité d'étude et d'enrichissement du vocabulaire dans laquelle des mots inscrits sur des cartes sont classés selon des catégories désignées, par exemple selon les premières ou les dernières consonnes, le schéma orthographique, les sons des voyelles, la terminaison, les préfixes, les suffixes ou le sens. Il peut se faire en grand groupe ou en petits groupes, par deux ou individuellement.

Buts

- attirer l'attention des élèves sur l'aspect visuel et structurel des correspondances entre l'écriture et le son;
- attirer leur attention sur les schémas sonores à l'intérieur des mots (phonogrammes);
- attirer leur attention sur les éléments structurels des mots - par exemple, racines, préfixes, suffixes et désinences (terminaisons);
- examiner le sens des mots et les rapports entre les mots.

Démarche

Étape 1 — Adoptez un objectif pour l'étude des mots (voir *Buts* ci-dessus).

Étape 2 — Préparez un jeu de cartes sur lesquelles figurent des mots.

Étape 3 — Expliquez l'objectif de la leçon et faites une démonstration de l'activité de classement.

Étape 4 — Distribuez les cartes aux élèves en leur expliquant comment procéder pour le classement. Le classement de mots peut être de nature fermée, c'est-à-dire lorsque les élèves classent les mots selon un critère précis, ou bien de nature ouverte, c'est-à-dire lorsque les élèves établissent leurs propres critères ou « règles » de classement.

Étape 5 — Les élèves doivent montrer leur classement et le prendre en note. Ils peuvent le faire à deux, en petits groupes ou avec toute la classe.

L'enregistrement peut se faire individuellement, par deux, en petits groupes ou sur un grand tableau destiné à toute la classe.

Évaluation

Observez les élèves pendant l'activité pour voir s'ils sont capables de reconnaître les éléments à l'étude (voir *Buts*) et de classer les mots en conséquence.

Organisez des entretiens avec les élèves pour savoir ce qu'ils comprennent du concept mis en évidence dans l'exercice de classement de mots. Examinez les travaux des élèves pour voir si l'élément recherché y est présent.

Conseils pour l'enseignant

- Servez-vous de textes littéraires, de chansons et de tableaux pour trouver des mots en vue de les classer et donnez aux élèves des occasions de recenser ces mots au cours de lectures choisies à cet effet.
- Vous trouverez ci-après des exemples d'activités de classement qui servent à attirer l'attention sur les correspondances entre les sons et les symboles ainsi que sur les aspects visuels des mots écrits :
 - Classez les mots selon une lettre donnée. Par exemple, donnez des mots qui contiennent la lettre *t*. Les élèves doivent trouver et montrer leur mot en répondant à des questions du genre : quels sont les mots qui contiennent
 - un *s* comme première lettre;
 - un *s* comme dernière lettre;
 - un *s* mais ni comme première ni comme dernière lettre;
 - deux *s*;
 - un *s* suivi d'un *h*;
 - un *s* suivi d'un *t*;
 - Classez les mots en fonction de leur longueur (du nombre de lettres) :
 - les mots d'une lettre;
 - les mots de deux lettres;
 - les mots de trois lettres, etc.
 - Lorsque les élèves ont fait l'expérience de divers types de classement de mots, demandez-leur d'établir leur propre règle et de décider d'une catégorie de mots bien définie.

Adaptations et applications

- Pour les élèves de maternelle et de première année, servez-vous de photos pour qu'ils trouvent des concepts (le sens des mots), des mots qui commencent par un son particulier et des mots qui riment.
- Le classement de mots peut être adapté aux élèves du présecondaire en utilisant des mots à plusieurs syllabes.
- Intégrez le classement de mots à une activité de mathématiques en demandant aux élèves de créer des diagrammes à barres horizontales pour illustrer la fréquence de diverses lettres, combinaisons de lettres ou familles de sons.

Références

Cunningham, Patricia M. *Phonics They Use: Words for Reading and Writing*. New York, NY: Harper Collins, 1991.

Pour en savoir plus

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique* 2^e édition. Québec : Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 2003.

Nadon, Yves. *Lire et écrire en première année...et pour le reste de sa vie*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Stratégies d'écriture

Exemples de stratégies d'écriture

L'écriture, autrement dit l'art de rédiger et de composer, est un processus complexe et créatif visant à donner un sens à ce qu'on écrit et à l'exprimer. Les étapes clés de ce processus sont notamment les suivantes : exploration, préparation à l'écriture, ébauche, révision, correction, lecture d'épreuve, publication, communication et célébration. Les stratégies et démarches suivantes visent à améliorer l'enseignement en classe des divers aspects de l'expression écrite.

Au sujet de l'auteur ou de l'illustrateur

Au sujet de l'auteur ou de l'illustrateur consiste à examiner les stratégies particulières que les auteurs ou les illustrateurs utilisent dans leurs oeuvres. Les élèves lisent et regardent les ouvrages illustrés ou les livres d'images d'un auteur ou d'un illustrateur et participent à diverses activités pour approfondir leur interprétation et leurs connaissances de l'oeuvre de l'auteur ou de l'illustrateur en question. Ils incorporent ce qu'ils apprennent dans leur propre travail d'écriture et d'illustration. Essentiellement, vous montrez aux élèves de quelles stratégies les bons auteurs et les bons illustrateurs se servent en discutant et en étudiant leurs oeuvres. Ces derniers leur servent ensuite de modèles dans leurs propres travaux d'écriture et d'illustration.

Buts

- se rendre compte que les auteurs et les illustrateurs sont des personnes réelles;
- se rendre compte que les élèves peuvent eux aussi devenir auteurs et illustrateurs;
- expérimenter avec les techniques des auteurs et des illustrateurs;
- apprendre l'art d'écrire;
- améliorer les habiletés en écriture (prendre conscience des éléments suivants : début, milieu et fin, personnages, lieu de l'action, style et structure);
- apprendre à se servir d'illustrations pour élargir le sens du texte;
- se familiariser avec des auteurs et des illustrateurs pour que les élèves puissent déterminer ceux qu'ils préfèrent et les comparer;
- améliorer les habiletés en lecture et en compréhension;
- apprécier et aimer la littérature et les illustrations.

Démarche

Étape 1 — Trouvez :

- des livres d'un auteur ou d'un illustrateur particulier;
- de la documentation sur la vie de l'auteur ou de l'illustrateur en question (autobiographies, brochures et dépliants de nature biographique, audiocassettes, vidéocassettes, films fixes ou autres et sites Web);
- des versions des livres sur audiocassette, vidéocassette, CD-ROM ou film fixe;
- des affiches, des signets et des t-shirts sur les livres de l'auteur ou de l'illustrateur.

Étape 2 — Décidez quels livres les élèves vont lire de façon autonome, en petits groupes ou avec toute la classe. Trouvez les stratégies employées par l'auteur ou l'illustrateur et choisissez des activités et des mini-leçons en tenant compte de ces livres ainsi que du temps et des ressources dont vous disposez.

Exemples d'activités et de mini-leçons :

- écoute, dessine, rédige un brouillon;
- reformulation (orale, écrite, à l'aide d'illustrations ou sous forme de saynète);
- schémas de récit, tresses d'histoire, cercles d'histoire;
- organisateurs graphiques (diagrammes de Venn, organigrammes);
- journaux;
- activités de prédiction;
- boîtes de personnage, mobiles;
- discussion sur les différentes perspectives utilisées dans les illustrations (vue d'oiseau, vue de fourmi, vue panoramique);
- discussion sur l'art de bien terminer un récit en prenant l'exemple de divers auteurs.

Étape 3 — Les élèves rédigent des lettres, se servent d'Internet ou posent des questions à l'auteur ou à l'illustrateur par courriel.

Étape 4 — Après avoir lu divers livres et après y avoir réagi et réfléchi, ils doivent faire des commentaires généraux sur les stratégies et les techniques de l'auteur ou de l'illustrateur.

Étape 5 — Ils créent leur propre texte et leurs propres illustrations, en y incorporant leurs nouvelles connaissances.

Étape 6 — Ils partagent leur travail avec les autres.

Étape 7 — Ils votent pour choisir leur histoire ou leur illustration préférée et ils fêtent leur accomplissement! (Exemples : fabriquez une courtepointe de l'histoire en utilisant des citations ou des illustrations de leur histoire préférée; faites une peinture murale; illustrez, sous forme de graphique, les résultats du vote des élèves sur leurs auteurs et leurs illustrateurs préférés.)

Étape 8 — Invitez des auteurs et des illustrateurs manitobains à l'école pour qu'ils parlent de leurs oeuvres.

Évaluation

Évaluez l'activité Au sujet de l'auteur ou de l'illustrateur en prenant des notes et en recueillant les travaux des élèves, en observant leur comportement et en écoutant leurs discussions dans divers contextes. Voici quelques suggestions :

- Journaux de réflexions : vérifiez ce que les élèves ont écrit dans leurs journaux pour voir s'ils comprennent et reconnaissent les stratégies employées par l'auteur ou par l'illustrateur, pour voir quels liens ils établissent entre leur vie personnelle et les récits d'autres auteurs, pour voir comment ils relient les livres à d'autres textes et pour voir comment ils surveillent leur compréhension.

- Entretiens : organisez des entretiens avec les élèves sur les nouvelles stratégies de l'auteur ou de l'illustrateur qu'ils ont employées dans leur propre travail de rédaction et d'illustration.
- Portfolios : conservez des échantillons de travail des élèves dans leurs portfolios. Demandez aux élèves de s'autoévaluer sur la façon dont ils se sont servis des stratégies de l'auteur ou de l'illustrateur dans leurs travaux de rédaction.
- Observation : écoutez les élèves lorsqu'ils parlent des livres ou des illustrations qu'ils étudient et examinez des échantillons de leurs travaux. Observez les éléments suivants :
 - Est-ce que les idées d'autres auteurs et illustrateurs enrichissent leurs propres travaux de lecture et d'écriture?
 - Est-ce qu'ils comprennent l'intention de l'auteur ou de l'illustrateur?
 - Est-ce qu'ils reconnaissent les stratégies de l'auteur ou de l'illustrateur?
 - Est-ce qu'ils peuvent voir des ressemblances et des différences entre les livres d'un même auteur ou illustrateur?
 - Est-ce qu'ils peuvent faire des liens avec leur vie personnelle?
 - Quel est leur degré de participation aux diverses activités?

Conseils pour l'enseignant

- Essayez d'obtenir des dépliants, des signets et des affiches d'auteurs et illustrateurs connus que distribuent les maisons d'édition et les librairies.
- Servez-vous d'articles sur les auteurs et illustrateurs qui sont publiés dans des revues et des journaux professionnels.
- Servez-vous d'Internet pour obtenir de l'information sur les auteurs et illustrateurs.
- Familiarisez-vous avec les auteurs ou illustrateurs en dressant une chronologie de leurs oeuvres et en indiquant les dates des droits d'auteur.
- Avec les élèves plus jeunes, fabriquez un album et écrivez des lettres aux auteurs.
- Rassemblez des ouvrages de divers auteurs et illustrateurs dans votre salle de classe.
- Faites connaître à la classe vos auteurs et illustrateurs préférés.

Références

Bjarneson, Linda, and Lorraine Large. *Writing: A Learning to Learning Process*. Brandon, MB: Brandon School Division No. 40, 1994.

The Canadian Children's Book Centre. *Writing Stories, Making Pictures*. Toronto, ON: The Canadian Children's Book Centre, 1994.

Cullinan, Bernice E., and Lee Galda. *Literature and the Child*. 3rd ed. Fort Worth, TX: Harcourt Brace and Company, 1994.

Tompkins, Gail E. *Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1997.

Rencontre avec l'auteur

Rencontre avec l'auteur (Graves et Hansen, 1983) est une stratégie qui permet aux élèves de lire tout haut leurs ébauches ou leurs travaux écrits définitifs devant la classe. Elle leur permet également d'améliorer à la fois leur expression orale et leur expression écrite. Du fait que les autres élèves l'écoutent activement, l'auteur peut recueillir des commentaires qui l'aident à réviser son travail ou dont il peut tenir compte en vue d'un prochain exercice de rédaction. Il faut apprendre aux auteurs à lire devant un auditoire et à susciter des commentaires. Les élèves qui écoutent ont besoin de savoir quels comportements appropriés adopter et comment encourager, féliciter et formuler des commentaires constructifs. La stratégie permet aux élèves de se perfectionner en tant qu'écrivains.

Buts

- donner à l'auteur l'occasion de recevoir des commentaires d'un auditoire authentique;
- mettre l'accent sur le fait que les écrits des élèves valent la peine d'être partagés et que les camarades peuvent donner des conseils de révision;
- acquérir des habiletés en apprentissage coopératif et en correction de texte;
- permettre aux élèves d'écouter activement et de se comporter convenablement comme auditeurs;
- permettre aux élèves de s'exercer à donner et à recevoir des commentaires.

Démarche

Étape 1 — Demandez à l'auteur de faire face à son auditoire et de lire une ébauche ou une version définitive de son texte. Il doit montrer les illustrations qui accompagnent son texte et donner quelques explications aux auditeurs. Ces derniers apprennent à écouter activement, à faire preuve de respect et à accepter les efforts de l'auteur.

Étape 2 — L'auteur demande à l'auditoire de faire des commentaires sur son texte. Encouragez les auditeurs à formuler des commentaires positifs sur les événements, les personnages ou la langue particulière du texte. Encouragez l'auteur à poser des questions sur la clarté et l'efficacité de son texte ainsi que sur le vocabulaire et la langue utilisés. Les auditeurs doivent proposer des suggestions pour le travail de révision ou pour de prochains travaux de rédaction.

Évaluation

Prenez note des observations que vous faites sur l'intérêt et la participation des élèves en tant qu'auteurs et membres de l'auditoire. Faites des observations structurées sur les comportements précis qui ont été établis pour la classe. Les questions des élèves à l'auteur ainsi que les questions et les réponses de l'auteur permettent de savoir quels éléments doivent être approfondis.

À l'aide de commentaires anecdotiques, prenez note de ce qui doit être enseigné. Les séances peuvent être enregistrées sur audiocassette ou sur vidéocassette en vue d'une observation plus détaillée ou d'un examen avec les élèves au cours d'entretiens individuels ou en petits groupes.

Conseils pour l'enseignant

- Veillez à ce que les auditeurs sachent ce que l'on attend d'eux et à ce qu'ils comprennent les responsabilités qui leur incombent en matière d'écoute active et de commentaires.
- Expliquez quel langage les élèves doivent employer en classe pour faire des commentaires et donnez les exemples suivants : « J'ai vraiment aimé... »; « Tu t'es vraiment exprimé(e) de façon efficace quand tu as dit... »; « Tu as employé la stratégie de l'auteur... ».
- Faites souvent la démonstration de la stratégie avant de vous attendre à ce que les élèves puissent participer à des rencontres avec l'auteur et offrir des conseils de révision.
- Il faut que les rencontres avec l'auteur soient de courte durée.
- Efforcez-vous de faire souvent des commentaires sur les progrès des élèves dans le rôle de l'auteur.
- Encouragez les auteurs à défendre leurs choix en matière de révision ou à expliquer pourquoi ils hésitent à modifier leur texte.

Adaptations et applications

- La rencontre avec l'auteur est parfois plus efficace avec les élèves de la maternelle à la 6^e année. Certains élèves du présecondaire et du secondaire risquent d'hésiter davantage à participer à ce genre d'activité. Adaptez la stratégie en fonction des besoins des élèves.
- Les petits groupes et les grands groupes réunissant tous les élèves de la classe sont particulièrement appropriés pour les élèves du primaire. Les petits groupes sont plus efficaces avec les élèves plus âgés.
- Les lecteurs peuvent s'inspirer de cette stratégie pour partager des sections de textes de leur choix. Encouragez les élèves à choisir leurs passages en fonction de critères bien définis, par exemple la façon dont l'auteur se sert de la langue, des personnages, de l'intrigue ou du lieu de l'action pour donner un sens au texte. Les lecteurs devraient demander l'opinion des auditeurs sur le mode de présentation choisi par l'auteur et sur le sens du texte.
- Certains élèves très timides préféreront peut-être soumettre une audiocassette. Ils peuvent créer une émission de radio, appelée Rencontre avec l'auteur ou Rencontre avec le lecteur, dans laquelle les élèves ont le choix de présenter leur travail sur cassette.

Références

Graves, Donald H., and Jane Hansen. "The Author's Chair." *The Language Arts* 60 (1983): 176-83.

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Stratégie en cinq étapes pour réviser et corriger un texte

La révision, la correction et la lecture d'épreuve sont des étapes clés du processus d'écriture. Vous pouvez apprendre aux élèves à réviser, à corriger et à relire leurs propres travaux de rédaction. Prévoyez un délai entre la rédaction d'une ébauche et la révision du texte pour éviter à l'élève de lire ce dont il se souvient plutôt que ce qu'il voit. La révision, la correction et la lecture d'épreuve sont des processus que l'on peut perfectionner avec le temps et en s'exerçant. Il est donc important de surveiller les progrès des élèves dans l'utilisation et la connaissance de ces stratégies.

But

Acquérir des habiletés en révision et en correction.

Démarche

Étape 1 — Les élèves font cinq petits traits juste au-dessus du début de chaque phrase d'une production écrite.

— — — — —

Étape 2 — Chaque élève se pose la question suivante : Est-ce que ce que j'ai écrit dit bien ce que je veux dire et a du sens? Dans l'affirmative, l'élève inscrit une coche sur le premier trait. Dans la négative, il doit corriger la phrase. Puis, il relit la phrase et fait une coche à l'endroit prévu si la phrase a du sens.

✓ — — — — —

Étape 3 — Chaque élève se pose la question suivante : Est-ce que j'ai mis des majuscules là où c'était nécessaire? Dans l'affirmative, l'élève inscrit une coche sur le deuxième trait. Dans la négative, il apporte les changements ou fait les corrections nécessaires. Puis, il relit la phrase et fait une coche à l'endroit prévu. (Au besoin, il faut enseigner aux élèves les règles concernant l'emploi de la majuscule.)

✓ — ✓ — — — — —

Étape 4 — Chaque élève se pose la question suivante : Est-ce que je me suis servi de la ponctuation là où c'était nécessaire? Dans l'affirmative, l'élève inscrit une coche sur le troisième trait. Dans la négative, il apporte les changements ou fait les corrections nécessaires. Puis, il relit la phrase et fait une coche à l'endroit prévu. (Il faut enseigner les fonctions de la ponctuation aux élèves.)

✓ — ✓ — ✓ — — — — —

Étape 5 — Chaque élève se pose la question suivante : Est-ce que j'ai vérifié l'orthographe des mots et souligné les mots pour lesquels j'ai besoin d'aide? Dans l'affirmative, l'élève inscrit une coche sur le quatrième trait. Dans la négative, il se sert de diverses stratégies pour corriger l'orthographe. S'il est incapable d'écrire un mot correctement, il souligne le mot en question et fait une coche à l'endroit prévu. (Il faut faire comprendre aux élèves que l'orthographe est importante!)

✓ — ✓ — ✓ — ✓ — — — — —

Five-Step Strategy for Revising and Editing: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

Étape 6 — Chaque élève se pose la question suivante : Est-ce que mon écriture est présentable et facile à lire? Dans l'affirmative, l'élève inscrit une coche sur le cinquième trait. Dans la négative, il doit effacer les mots ou les lettres illisibles et les ré-écrire. Puis, il fait une coche à l'endroit prévu. (Il faut apprendre aux élèves à former les lettres correctement, tant pour l'écriture en caractères d'imprimerie que pour l'écriture cursive, et les encourager à écrire lisiblement.)

✓ _____ ✓ _____ ✓ _____ ✓ _____ ✓ _____

Évaluation

Les élèves peuvent se servir de cette stratégie pour s'autoévaluer. Observez-les pour savoir s'ils assument eux-mêmes la responsabilité de la révision, de la correction et de la lecture d'épreuve en se servant de la liste de vérification décrite ci-après.

Conseils pour l'enseignant

- Lorsque vous présentez cette stratégie pour la première fois, donnez aux élèves de nombreuses occasions de corriger et de réviser en groupe. Pour cela, vous pouvez vous servir d'un rétroprojecteur.
- Pour chaque niveau scolaire, expliquez bien aux élèves ce que vous attendez d'eux en matière de majuscules et de ponctuation. Prévoyez des mini-leçons en tenant compte de leurs besoins particuliers.
- Distribuez des signets, des fiches ou des tableaux de référence aux élèves pendant les exercices de révision, de correction et de lecture d'épreuve.
- Prenez le temps nécessaire pour faire comprendre aux élèves le processus de révision et de correction de texte.
- Demandez-leur de réviser et de corriger en tenant compte de quelques critères à la fois.
- Veillez à ce que l'atmosphère de la classe favorise la collaboration et le partage.
- Dans la salle de classe, prévoyez un endroit où les élèves peuvent avoir des entretiens avec leurs camarades.

Adaptations et applications

- Au départ, bon nombre d'élèves ont besoin d'apprendre à se servir de cette stratégie pour chacune des phrases. À mesure qu'ils se familiarisent avec la stratégie, il faut les encourager à corriger des paragraphes et leur texte au complet. Il faut peut-être diviser le texte en sections pour faciliter la révision et la correction.
- Désignez un « rédacteur en chef » qui devra se servir de la stratégie. Celui-ci devra également noter les endroits à corriger en encerclant la coche de l'élève se rapportant à un domaine particulier. Puis, il faut de nouveau donner aux élèves l'occasion de s'autocorriger. Cependant, s'ils sont incapables de trouver leurs erreurs, le rédacteur en chef doit les guider.

Liste de vérification en cinq étapes pour réviser et corriger un texte

	élève	partenaire	rédacteur en chef
Sens			
• Est-ce que cela a du sens et est-ce que cela dit ce que je crois que ça dit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Majuscules			
• Est-ce que j'ai employé les majuscules correctement?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• premier mot d'une phrase			
• noms de peuples, de personnes, d'animaux familiers, de villes, de villages, de pays, de rues, de titres, etc.			
Ponctuation			
• Est-ce que j'ai vérifié si j'ai utilisé correctement les signes de ponctuation?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• point final (.)			
– fin de phrase [J'aime bien mon chat.]			
– abréviation [chem.]			
• point d'interrogation (?)			
– fin de phrase interrogative [Où est-il parti?]			
• virgule (,)			
– énumération [J'aime bien les petits pois, les carottes et le maïs.]			
– lorsque quelqu'un parle [« Je suis content », dit Jean.]			
• apostrophe (')			
– contractions (l'élève)			
• guillemets (« »)			
– lorsque quelqu'un parle [Elle a demandé : « Où est-il? »]			
Orthographe			
• Est-ce que j'ai vérifié l'orthographe des mots?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est-ce que j'ai consulté le dictionnaire quand j'avais besoin d'aide?			
Est-ce que j'ai souligné les mots pour lesquels j'ai besoin d'aide?			
Écriture			
• Est-ce que mon écriture est présentable et lisible?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Five-Step Revising and Editing Checklist: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

- Servez-vous de cette stratégie pour les séances de révision et de correction par les pairs. Celles-ci incitent les élèves à discuter, à réviser et à corriger mutuellement leurs travaux de rédaction. Elles peuvent également améliorer leurs habiletés verbales et leurs habiletés en lecture et en écriture. Parlez des habiletés en communication avec les élèves pour expliquer que, pendant les séances de révision et de correction par les pairs, il est important de formuler des commentaires positifs, de faire des suggestions d'amélioration et de finir sur une note positive.

Référence

The Diagnostic Learning Centre. *The Five-Step Strategy for Revising and Editing*. Winnipeg, MB: The Winnipeg School Division No. 1.

Écriture interactive

L'*Écriture interactive* est une stratégie mise au point par un groupe d'enseignants qui ont travaillé en collaboration avec les chercheurs Gay Su Pinnell et Andrea McCarrier. L'enseignant et les élèves s'entraident pour composer un texte écrit, généralement en réponse à une histoire qui a été lue à haute voix. L'*écriture interactive* est une façon d'expliquer aux élèves comment fonctionne la langue de façon qu'ils puissent rédiger tout seuls (Fountas et Pinnell, 1996).

L'*Écriture interactive* est une façon dynamique d'écrire à plusieurs qui consiste, pour les enseignants et les élèves, à composer ensemble un texte écrit. Le procédé découle de ce qui se dit en classe et du fait que les élèves veulent prendre note de messages et de renseignements importants; cependant, il diffère de la stratégie du récit d'expériences de plusieurs façons :

- l'enseignant organise soigneusement le processus de façon à créer un texte que les élèves peuvent lire;
- la planification et l'organisation de l'exercice sont étalées dans le temps;
- les enseignants et les élèves « prennent tous la plume » pour prendre note des images qu'ils construisent.

L'*Écriture interactive* offre de nombreuses possibilités sur le plan pédagogique, car l'enseignant et les élèves participent activement à ce qui suit :

- négociation sur la composition d'un texte, qu'il soit narratif ou informatif;
- formation de mots par l'analyse des sons;
- respect des conventions de l'écriture;
- lecture et re-lecture de textes;
- prédiction, recherche, vérification et confirmation pendant la lecture et l'écriture.

But

L'*Écriture interactive* est surtout conçue pour aider les jeunes enfants qui n'ont pas eu beaucoup d'expériences préscolaires en écriture. Il s'agit d'une variante de la stratégie de lecture et d'écriture partagées, qui a été mise au point par Don Holdaway en 1979, et qui met l'accent sur le rôle de l'enseignant, celui-ci devant servir de modèle, offrir un soutien, montrer comment faire et encourager les enfants à lire et à écrire.

Démarche

L'enseignement compte deux volets : 1) les enseignants planifient et organisent les activités prévues; 2) les enseignants interviennent auprès des élèves (individuellement et en groupes) pendant les activités d'écriture. Aidez les élèves à se concentrer sur n'importe quel élément de la langue, par exemple : le sens, la structure du texte, les mots, les lettres ou les règles d'écriture. Vous devez veiller en tout temps à ce que les élèves restent motivés. L'efficacité de votre enseignement dépend de ce que, selon vous, les élèves connaissent et apportent à l'exercice ainsi que de votre capacité à observer et à respecter ce qu'ils veulent.

Le cadre de leçon comporte six éléments recommandés. Cependant, l'ordre dans lequel ces éléments se présentent n'est pas précisé. Il n'est pas nécessaire d'utiliser chacun des éléments tous les jours, mais il faut prévoir tous les jours du temps pour la lecture à voix haute et pour la relecture de textes familiers. Il faut peut-être prévoir aussi plus de temps pour les activités complémentaires faisant appel à l'art dramatique ou aux arts visuels. En tout cas, faites en sorte d'intégrer tous les éléments dans l'espace d'une semaine.

- Lecture à voix haute

Chaque jour, lisez plusieurs livres aux élèves. Certains compteront parmi leurs livres préférés qu'ils voudront relire; d'autres seront nouveaux. Le fait de lire à voix haute aide les élèves à se familiariser avec les tournures de langue, le vocabulaire et les structures des récits.

Le fait de relire les histoires renforce le processus. Servez de modèle et lisez oralement en invitant les élèves à vous accompagner pour les phrases prévisibles. Choisissez soigneusement les textes pour aider les élèves à faire le lien entre les textes et à mieux comprendre comment on compose des histoires.

- Relecture de textes familiers : en collaboration et de façon autonome.

En relisant tous les jours des textes familiers, les élèves ont l'occasion de se servir de stratégies de recherche et de vérification tout en lisant un texte plus long. Ils peuvent résoudre les problèmes tout seuls parce que le niveau de lecture est facile. Cela leur permet d'exploiter leur connaissance des correspondances entre les lettres et les sons, de la structure de la langue et des mots tout en se servant de ce qu'ils connaissent déjà de l'histoire pour vérifier si cela a du sens.

- Lecture de textes plus difficiles : observation et enseignement

En s'attaquant à des textes nouveaux, les élèves ont l'occasion de découvrir et de renforcer des stratégies de lecture et de résolution de problèmes. Vous pouvez leur présenter de nouveaux livres de façon individuelle ou en groupes. Ils les lisent en se faisant aider mais il faut les encourager à régler les problèmes pendant la lecture. Régulièrement (toutes les deux ou trois semaines), organisez des entretiens individuels avec les élèves pour établir des fiches d'observation individualisée, pour prendre des notes sur leurs comportements en lecture, pour émettre des hypothèses sur les stratégies de lecture de chacun d'eux ainsi que pour donner à chacun quelques instructions rapides sur le texte. Faites un compte rendu de ces entretiens et évaluez les progrès des élèves.

- Lecture partagée

La *Lecture partagée* (c.-à-d. lorsque l'enseignant et les élèves lisent ensemble) (Holdaway, 1979) donne aux élèves l'occasion d'apprendre à lire avec une forme de soutien. Servez-vous de grands livres pour ce genre d'activité. Les plus efficaces sont les versions pour enfants; cependant, vous pouvez également utiliser des recettes, des listes, des lettres, des schémas de récits ou autres organigrammes générés par la classe. L'enseignant fait une démonstration des comportements recherchés en lecture pour expliquer les stratégies de prédiction, de recherche, de vérification, de confirmation et d'autocorrection.

En lisant à voix haute, les enseignants et les élèves enseignent et apprennent par l'exemple à lire avec facilité et en groupant bien les mots ensemble, et ils font ressortir le fait que le texte doit avoir un sens en se servant de leurs voix pour représenter divers personnages. Pendant les séances de lecture partagée, les élèves sont plus capables de lire et d'utiliser de nouvelles structures de phrases et ils améliorent leurs connaissances des règles de l'écriture : de gauche à droite et de haut en bas, correspondance son-symbole renforcée par l'enseignant qui indique du doigt chaque mot qui est lu.

- Développement de textes

Le développement de textes dans des domaines comme l'art dramatique, l'art visuel, la musique, la cuisine ou le jardinage ont beaucoup d'effet sur l'enthousiasme et la compréhension des élèves en matière de lecture, d'écriture et de représentation. Il permet aux élèves de montrer leurs connaissances en regroupant des textes autour de certains thèmes qui se prêtent très bien à ce genre d'activités. Lisez à haute voix des textes plus compliqués que ceux que les élèves peuvent lire tout seuls pour développer leurs idées et leurs connaissances.

Conseils pour l'enseignant

Dans chacune des classes, il devrait y avoir une vaste collection de livres, y compris des livres connus, des livres au texte rythmé et prévisible ainsi que des livres d'images. Ajoutez-y des livres plus compliqués que certains élèves ne peuvent pas lire tout seuls mais qui les préparent pour la prochaine étape de leur développement, car ils peuvent s'essayer à lire le texte ou certains passages familiers avec l'aide de l'enseignant.

Adaptations et applications

Composé de façon collective par l'enseignant et les élèves, le texte peut se présenter sous forme de message matinal, de nouvelles du jour, de recette, de lettre ou de texte reformulé illustrant le processus de rédaction d'un texte et les stratégies de résolution de problèmes qui sont nécessaires pour lire et pour écrire.

Références

Fountas, Irene, and Gay Su Pinnell. *Guided Reading: Good First Teaching for All Children*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.

Holdaway, D. *The Foundation of Literacy*. New York, NY: Ashton Scholastic, 1979.

Wynes, Barbara J., and Beverly L. Zakaluk. *Book Bridges: A Family Literacy Program Handbook for Instructors. Book 1: Writing*. Winnipeg, MB, 1995.

Orthographe

L'écriture donne aux élèves le contexte nécessaire pour améliorer leur orthographe. Les connaissances en orthographe commencent à un très jeune âge et, pour chaque année scolaire, les enseignants doivent faire progresser les élèves et leur apprendre les conventions d'écriture. Plus les élèves arrivent à épeler facilement et automatiquement, plus ils sont prêts à écrire et plus ils le font de façon efficace.

Pour en savoir plus

Bilous, Nicole. Leon, Paul et de Peslouan, Dominique. *Pratiques de l'écrit*. Publication de l'IUFM de Nice, D.L., 1995.

Éducation enfantine, n° 9, mai 2002.

Ferreiro, Emilia. *L'écriture avant la lettre*. Hachette-Education, 2000.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique* 2^e édition. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

Nadon, Yves. *Lire et écrire en première année...et pour le reste de sa vie*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Tavernier, R. *Les chemins de l'écriture*. Bordas, 1998.

L'importance de l'orthographe approximative

L'orthographe approximative ou temporaire représente une étape importante dans l'apprentissage de l'orthographe. Les jeunes qui apprennent à écrire ont intérêt à écrire librement leurs idées à partir des sons qu'ils entendent. Aidez-les à mettre leurs idées sur papier. Par exemple, vous pouvez écrire l'histoire vous-même mais en laissant des blancs pour que les élèves puissent écrire les mots qu'ils connaissent. Aidez ceux qui demandent à connaître l'orthographe exacte de certains mots en suggérant quelques-unes des stratégies suivantes. Demandez-leur ce qui suit :

- écrire les lettres qu'ils pensent connaître puis faire un trait sous le mot et demander comment il s'écrit plus tard;
- écrire un mot nouveau à partir des sons qui le composent, puis faire un trait dessous et vérifier l'orthographe par la suite;
- regarder dans la salle de classe pour voir si le mot dont ils ont besoin apparaît dans des tableaux, un mur de mots, des panneaux ou des poèmes;
- écrire le mot de diverses façons dans un carnet de tentatives et choisir celui qui a l'air correct;
- scander les syllabes d'un mot et les énoncer tout bas, puis écrire le mot en procédant une syllabe à la fois;
- demander de l'aide à quelqu'un (apprenez aux élèves à s'entraider en orthographe);
- se servir d'un dictionnaire orthographique personnel pour trouver les mots dont ils ont déjà demandé à connaître l'orthographe;
- se servir d'un dictionnaire ordinaire ou illustré.

Pour que les élèves deviennent autonomes en écriture, laissez-les acquérir de la confiance dans leurs connaissances. Pour apprendre l'orthographe, ils doivent être prêts à prendre des risques.

**Caractéristiques
d'un programme
d'orthographe
efficace**

Exemples de caractéristiques d'un programme d'orthographe efficace :

- accent sur la variété des lectures;
- occasions quotidiennes d'écrire sous diverses formes et avec divers objectifs;
- enseignement explicite de stratégies et de connaissances en orthographe par l'enseignement ponctuel, des mini-leçons et l'enseignement systématique d'une technique d'étude de l'orthographe ou du vocabulaire.
- leçons sur la façon de réviser et de corriger des textes pour communiquer et publier les travaux;
- présence de ressources dans la salle de classe, notamment : banques de mots, murs de mots, livres de classe, tableaux d'orthographe, journaux d'orthographe, dictionnaires personnels, carnets de tentatives et ouvrages de référence;
- occasions d'explorer et de s'amuser avec les mots grâce à des activités et à des jeux de vocabulaire;
- activités ouvertes qui permettent aux élèves de travailler à leur niveau;
- listes de vocabulaire contenant les mots que les élèves utilisent le plus souvent dans leurs travaux d'écriture;
- évaluation de la façon dont les élèves emploient les stratégies lorsqu'ils écrivent;
- évaluation des travaux de rédaction pour évaluer les connaissances des élèves en orthographe;
- démonstrations, par l'enseignant, d'une bonne prononciation et de l'orthographe correcte des mots;
- démonstrations, par l'enseignant, de certaines stratégies et certains procédés pendant les séances d'écriture et d'orthographe.

Pourquoi enseigner l'orthographe

- pour apprendre aux élèves comment s'écrivent les mots;
- pour les encourager à se servir de stratégies d'orthographe;
- pour qu'ils acquièrent une attitude positive à l'égard de l'orthographe;
- pour leur permettre d'écrire plus facilement;
- pour leur permettre de produire des travaux de rédaction qui sont faciles à lire et à comprendre.



Enseignement ponctuel de l'orthographe

L'enseignement de l'orthographe se fait au mieux dans le contexte du travail d'écriture. Trouvez des occasions de parler d'orthographe avec les élèves, par exemple quand ils dictent des histoires, quand ils lisent ensemble des tableaux, des grands livres, le message matinal ou les nouvelles du jour, lorsqu'ils demandent à ajouter un mot dans leurs dictionnaires personnels ou au cours d'entretiens individuels portant sur l'écriture.

Lorsque les élèves écrivent, essayez de déceler les erreurs d'orthographe qui reviennent le plus souvent. Prévoyez une mini-leçon pour les élèves qui ont les mêmes difficultés.

Enseignement explicite de l'orthographe

Vous pouvez rassembler toute la classe ou des petits groupes temporaires d'élèves pour leur enseigner de façon explicite une habileté ou une stratégie particulière ayant besoin d'être approfondie. Plus les élèves ont besoin de la leçon, plus ils sont susceptibles de se servir de l'information dans leurs travaux d'écriture.

Enseignement systématique du vocabulaire

Bon nombre d'élèves ont besoin d'une méthode structurée qui les aide à retenir des mots couramment employés et certains mots difficiles, et à les utiliser dans leurs travaux d'écriture. Les éléments suivants font généralement partie de l'enseignement direct du vocabulaire (Edwards et Malicky, 1996) :

- liste de vocabulaire composée des mots que les élèves ont du mal à orthographier correctement dans leurs travaux;
- test préliminaire de dix mots de vocabulaire effectué chaque semaine et corrigé par les élèves eux-mêmes;
- technique d'étude permettant aux élèves de disposer de stratégies efficaces pour mémoriser des mots;
- tests d'entraînement hebdomadaires permettant aux élèves de s'exercer en orthographe avec un partenaire;
- post-test sur la liste de vocabulaire à la fin de chaque semaine;
- relevé des résultats d'orthographe établi par les élèves;
- emploi de mots nouveaux dans les activités de lecture et d'écriture ou dans les jeux de vocabulaire.

Évaluation

Analysez ce que les élèves savent déjà et prenez note des stratégies qu'ils utilisent en orthographe. Ces renseignements vous aideront à décider de l'enseignement le plus approprié pour faire progresser les élèves dans ce domaine.

- Observez les élèves pendant le processus d'écriture.
- Rassemblez, datez et analysez des échantillons de productions écrites.
- Organisez des entrevues ou des entretiens individuels portant sur l'orthographe.
- Servez-vous des tests d'entraînement et des autoévaluations des élèves.

Il est important de donner aux élèves des commentaires positifs et précis sur leurs premières tentatives en orthographe. Au moyen de diverses activités d'écriture authentiques, aidez-les à se préparer aux règles d'orthographe. Leur motivation viendra de leur fierté par rapport à un produit final qui, un jour, sera communiqué à un public important aux yeux d'écrivains en herbe.

Adaptations et applications

Essayez la stratégie des mots explosifs qui renforce l'analyse orthographique et l'enrichissement du vocabulaire. Les élèves peuvent participer à cette activité avec un partenaire ou individuellement.

Buts

- apprendre les préfixes, les suffixes et les racines des mots ainsi que leurs variations orthographiques;
- augmenter le vocabulaire et apprendre la terminaison des mots;
- faciliter l'encodage et le décodage des mots;

Démarche

Étape 1 — Fixez un objectif pour la leçon; par exemple : la règle du doublement des consonnes; la formation du pluriel; les terminaisons en « ment ».

Étape 2 — Choisissez un mot de base qui convient à l'objectif de la leçon. Inscrivez-le dans une bulle puis montrez aux élèves comme il peut « exploser » quand on lui ajoute des préfixes ou des suffixes. Exemple : ménage, déménager, ménagement, ménagiste, aménager, emménager.

Étape 3 — Les élèves participent à un remue-méninges pour trouver des idées puis ils confirment leurs propositions ou ajoutent des mots dans la bulle en se servant de leur dictionnaire personnel, d'un dictionnaire vendu dans le commerce.

Références

Edwards, J., and G. Malicky. *Constructing Meaning*. Toronto, ON: ITP Nelson, 1996.

Rhodes, Lynn K., and Nancy L. Shanklin. *Windows into Literacy: Assessing Learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

Scott, Ruth. *Spelling: Sharing the Secrets*. Toronto, ON: Gage Educational Publishing, 1993.

Tarasoff, Mary. *Spelling Strategies You Can Teach*. Victoria, BC: Active Learning Institute, 1990.

Tarasoff, Mary. *A Guide to Children's Spelling Development for Parents and Teachers*. Victoria, BC: Active Learning Institute, 1992.

Thomas, Ves. *Teaching Spelling*. Toronto, ON: Gage, 1987.

Wallace, Gerald, Sandra B. Cohen, and Edward A. Polloway. *Language Arts: Teaching Exceptional Students*. Austin, TX: Pro-Ed, 1987.

Wilde, S. *You can read this! Spelling and Punctuation for Whole Language Classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1992.

Apprentissage autonome de l'orthographe

L'*Apprentissage autonome de l'orthographe* est une formule d'apprentissage structurée qui est destinée à aider les élèves à apprendre les mots qu'ils rencontrent le plus souvent dans leurs activités quotidiennes d'écriture. Elle fait appel aux modes d'apprentissage visuel, sonore et kinesthésique. En plus d'un carnet servant à consigner les tests préliminaires, les post-tests et autres activités d'orthographe connexes, les élèves ont besoin d'une feuille d'apprentissage de l'orthographe (voir Fiche reproductible 97) et de lettres cartonnées. (Ces lettres sont vendues dans les magasins de fournitures scolaires ou peuvent être fabriquées en imprimant les lettres de l'alphabet sur de petites fiches cartonnées.)

Buts

- acquérir une méthode permettant d'apprendre l'orthographe de façon indépendante;
- encourager les élèves à se servir d'une méthode d'apprentissage de l'orthographe faisant appel à plusieurs modes d'apprentissage.

Démarche : première séance

Étape 1 — En guise de test préliminaire, dictez un certain nombre de mots à partir d'une liste de mots courants.

Étape 2 — Arrêtez la dictée lorsque l'élève a mal écrit cinq mots.

Étape 3 — Montrez la liste de mots correctement orthographiés à l'élève. Celui-ci doit vérifier lui-même ce qu'il a écrit et inscrire l'orthographe correcte à côté de tous les mots qui sont mal écrits.

Étape 4 — Donnez à l'élève un exemplaire de la feuille d'apprentissage de l'orthographe. (Voir Annexe 97.)

Étape 5 — L'élève doit faire ce qui suit :

- écrire la date;
- inscrire les mots à apprendre;
- lire les instructions et remplir chacune des cases figurant sur la feuille de travail.

Étape 6 - Encouragez l'élève à apprendre correctement les cinq mots.

Démarche : deuxième séance

Étape 1 — Les élèves doivent :

- faire des phrases avec les mots qu'ils ont mal orthographiés à la première séance.
- réviser et corriger leurs phrases en se servant par exemple de la Stratégie en cinq étapes pour réviser et corriger un texte (page 206).

Démarche : troisième séance

Étape 1 — L'élève travaille ou s'amuse avec des mots en choisissant un jeu éducatif ou en créant son propre jeu de vocabulaire.

Démarche : quatrième séance

Étape 1 — Dicter le post-test.

Étape 2 — Montrez la liste des mots correctement orthographiés aux élèves. Ceux-ci doivent vérifier les mots qu'ils ont écrits. (Au besoin, ils répètent les étapes 3 à 6 qui sont expliquées à la première séance.)

Évaluation

- Sur une certaine période de temps, recueillez diverses données, comparez les échantillons de travaux d'écriture des élèves et prenez note de vos observations pour voir quels progrès ont été accomplis en orthographe.
- Enregistrez vos observations sous forme de commentaires anecdotiques - se rapportant à la fois au comportement et aux connaissances et habiletés des élèves.
- Comparez les résultats des tests préliminaires et des post-tests.

Conseils pour l'enseignant

- Encouragez les élèves à se servir d'une feuille de travail comme la feuille d'apprentissage de l'orthographe pour apprendre les mots qui leur donnent des difficultés.
- Apprenez-leur comment et quand se servir de ressources externes comme les dictionnaires personnels, les dictionnaires ordinaires, les manuels scolaires, les signets sur lesquels figurent les cent ou deux cents mots les plus courants, et quand demander l'aide de leurs camarades.
- Apprenez-leur à réviser et à faire la lecture d'épreuve de leurs textes. La lecture d'épreuve visant à corriger les erreurs d'orthographe doit être considérée comme une partie intégrante du processus d'écriture.

Adaptations et applications

Prévoyez régulièrement des périodes de jeu pour que les élèves restent motivés et intéressés, et pour renforcer l'orthographe des mots dans d'autres contextes. Nous vous proposons ici quelques suggestions :

- Choisissez des jeux éducatifs de vocabulaire qui correspondent au niveau de vos élèves.
- Adaptez des jeux populaires comme *Serpents et échelles* et le *Jeu de dames*.

Feuille d'apprentissage de l'orthographe									
Date _____		Nom _____							
Date	Mots à apprendre	1	2	3	4	5	6	7	8
		Prononce le mot et fais une coche. (✓)	Regarde les différentes parties et souligne celles qui te sont difficiles.	Prononce le mot et montre du doigt chacune des lettres.	Prononce le mot et forme-le avec les lettres cartonnées.	Avais-tu raison? Pointe ton doigt sur chacune des lettres et fais une coche. (✓)	Cache le mot et écris-le ici.	Avais-tu raison? Dans l'affirmative, fais une coche. (✓)	Si tu avais tort, essaie encore une fois.

ANNEXE 97

Serpents et échelles

Servez-vous du plateau laminé d'un jeu de *Serpents et échelles*, de dés et de pions comme ceux qu'on utilise pour le bingo.

À l'aide d'un feutre lavable, inscrivez les mots que les élèves apprennent à orthographier dans les cases du plateau.

Comment jouer :

- Le joueur n° 1 lance les dés et déplace le pion de gauche à droite sur la première rangée, en fonction du chiffre indiqué. Il doit épeler correctement le mot qui se trouve sous le pion ou retourner à la case de départ.
- Le joueur n° 2 lance les dés et fait avancer son pion.
- À la fin de la première rangée, le pion se déplace de droite à gauche sur la deuxième rangée puis de gauche à droite sur la troisième rangée, etc.
- Lorsqu'un joueur tombe sur une case correspondant au bas d'une échelle, il doit épeler correctement le mot qui s'y trouve. Le pion peut alors grimper jusqu'en haut de l'échelle. Si le mot qui se trouve en haut de l'échelle est épelé correctement, le joueur peut rester sur la case et se déplacer le long de la rangée supérieure. Dans le cas contraire, le joueur doit redescendre au bas de l'échelle et continuer normalement.
- Lorsque le joueur tombe sur une case correspondante à la tête d'un serpent, il doit redescendre le long de la queue de ce serpent. Il doit épeler à la fois le mot qui est inscrit sur la tête du serpent et celui qui se trouve à la queue. Il peut ensuite continuer normalement.
- Le gagnant est celui qui réussit à parcourir toutes les rangées du plateau et qui arrive le premier sur la dernière case avec la combinaison exacte de chiffres sur les dés.

Jeu de dames

Servez-vous d'un plateau laminé de *Jeu de dames*, de sept pions rouges et de sept pions noirs.

À l'aide d'un feutre lavable, inscrivez les mots de vocabulaire sur les cases blanches. S'il n'y a pas assez de mots, inscrivez deux fois certains mots ou encore inscrivez sur le plateau des mots que les élèves savent épeler.

Comment jouer :

- Le joueur n° 1 recouvre les deux premières rangées de cases blanches avec des pions rouges.
- Le joueur n° 2 fait la même chose du côté opposé mais avec des pions noirs.
- Le joueur n° 1 avance un pion en diagonale, en épelant le mot qui figure sur la case de départ et celui qui figure sur la case d'arrivée.
- Le joueur n° 2 fait la même chose.
- Le jeu continue comme pour le jeu de dames.
- Pour prendre un pion à l'adversaire, le joueur doit épeler le mot figurant sur la case de départ de son pion, sur la case d'arrivée de son pion et sur la case où se trouve le pion de l'adversaire (en tout, il doit épeler trois mots).
- Le gagnant est celui qui attrape le plus de pions de son adversaire.

Concentration d'homonymes

- Préparez une liste d'homonymes à partir d'une liste de mots courants.
- Découpez un certain nombre de cartes.
- Sur un côté de chaque carte, inscrivez un homonyme.
- Mélangez ou battez les cartes et placez-les à l'envers, en rangées égales.
- Le premier joueur retourne deux cartes et prononce les mots. S'ils vont ensemble, il fait une phrase avec chacun des homonymes pour en expliquer le sens. Puis, il garde les cartes et joue une autre fois.
- Si les cartes ne vont pas ensemble, elles doivent être remises à leur place. Puis, c'est le tour du joueur suivant. Là encore, deux cartes sont retournées et le jeu continue ainsi jusqu'à ce que toutes les cartes aient été retournées et conservées.
- Vous pouvez ajouter d'autres règles au jeu ou demander aux élèves d'en inventer.

Mots croisés

Les élèves créent des mots croisés à partir des mots de vocabulaire qu'ils apprennent à écrire correctement. Ces mots croisés peuvent aller du plus simple, avec des indices visuels, au plus difficile.

Mots cachés

Les élèves créent des mots cachés à partir des mots de vocabulaire qu'ils échantent avec leurs camarades de classe. Cela les incite à regarder attentivement l'ordre des lettres et les schémas orthographiques.

**Procédés
mnémotechniques**

Encouragez les élèves à inventer leurs propres procédés mnémotechniques ou stratégies leur permettant de se souvenir de l'orthographe de certains mots difficiles. Exemple : Toujours prend toujours un s.

Références

The Diagnostic Learning Centre. The Diagnostic Learning Centre Study Method. Winnipeg, MB: The Winnipeg School Division No. 1, no date.

Sitton, Rebecca. *Spelling Sourcebook 1. Your Guide for Developing Research Based Spelling Instruction for the Writing Rich Classroom*. Spokane, WA: Kroma, 1993.

**Carnet de notes
de l'auteur**

Chaque élève tient un carnet de notes dans lequel il inscrit des mots, des phrases, des citations, des illustrations et des idées qui l'intéressent ou qu'il juge importants pour ses travaux de rédaction. S'il n'inscrit pas ces éléments de vocabulaire ou ces idées importantes, il risque de les oublier. Les écrivains professionnels possèdent souvent un carnet dans lequel ils conservent des souvenirs et des références pour leurs prochains ouvrages.

Buts

- encourager les élèves à relever des tournures de phrase intéressantes;
- leur permettre de créer une banque d'idées pour leurs travaux de rédaction;
- leur faire prendre conscience de l'importance de la langue dans tous les domaines;
- s'amuser avec la langue et avec les mots.

Démarche

Étape 1 — Au début d'un trimestre ou d'un cours, les élèves doivent acheter un petit carnet ou un journal dans lequel ils vont inscrire des mots de vocabulaire. Ils peuvent en personnaliser la couverture pour le rendre unique.

Étape 2 — Encouragez-les à avoir toujours leur carnet sur eux.

Étape 3 — Régulièrement pendant l'année, ils doivent partager leurs mots ou leurs phrases préférées avec le reste de la classe. Établissez avec eux des listes de tournures ou d'expressions à retenir. Certains élèves peuvent se servir d'illustrations pour représenter leurs mots préférés.

Évaluation

L'évaluation des carnets de notes de l'auteur doit rester informelle. Demandez régulièrement aux élèves d'indiquer le nombre et le genre de termes qu'ils ont inscrits dans leurs carnets. Encouragez-les à réfléchir aux bonnes tournures de phrases ou expressions en animant des discussions ou en leur demandant de tenir un journal pour qu'ils réfléchissent aux endroits où ils trouvent leurs exemples préférés et expliquent pourquoi ils aiment ces mots ou ces expressions. Encouragez-les à réfléchir à des façons appropriées de se servir de la langue.

Conseils pour l'enseignant

- Partagez avec les élèves les expressions ou les mots que vous préférez et ceux que vous aimez le moins.
- Permettez aux élèves de décider eux-mêmes quand partager ce qu'ils inscrivent dans leur carnet de notes.

Adaptations et applications

- Les élèves peuvent se servir d'une expression ou d'un mot tiré de leur carnet de notes pour explorer ses variantes, ses connotations et ses associations dans un poème ou pour faire parler un personnage au début d'une histoire.
- Ils peuvent essayer de trouver comment d'autres écrivains s'y prennent pour se souvenir de termes, d'expressions ou d'idées qui les intéressent.
- Distribuez aux élèves des copies d'ébauches et de carnets de notes provenant d'écrivains dont les oeuvres ont été publiées. Ils peuvent examiner les changements et noter leurs réflexions personnelles sur ce qu'ils ont tiré des brouillons d'autres écrivains.

Atelier d'écriture

L'atelier d'écriture permet aux élèves de participer à des activités de rédaction pertinentes et d'adopter des stratégies dans ce domaine. Il repose sur l'idée selon laquelle les élèves doivent se trouver une identité personnelle en tant qu'écrivains et adopter des stratégies pour écrire. Ceux-ci peuvent choisir leur thème et ils apprennent de nombreuses stratégies dans le contexte de leur propre travail d'écriture et de celui des autres. L'atelier d'écriture est étroitement lié à l'atelier de lecture et, même s'ils sont parfois expliqués séparément, il est bon et souhaitable de les intégrer. L'atelier d'écriture peut être adapté à n'importe quel niveau scolaire et à n'importe quel niveau de compétence.

Buts

- offrir des contextes d'écriture authentiques;
- permettre aux élèves d'assumer leur travail d'écriture;
- améliorer les habiletés et les stratégies d'écriture;
- offrir des stratégies de coopération et de collaboration.

Démarche

Étape 1 — Organisez la classe en vue de l'atelier d'écriture. Exemples d'éléments à prendre en compte : une zone où les pupitres sont répartis pour plusieurs groupes, un endroit pour enseigner à de petits groupes, un endroit pour la bibliothèque de la classe, une zone d'écoute et un endroit pour rassembler toute la classe et pour enseigner et présenter des exposés à l'ensemble des élèves.

Étape 2 — Expliquez aux élèves ce que vous attendez d'eux en matière de comportement, de contenu et d'évaluation à la fois pour l'atelier et pour les travaux d'écriture. Les élèves devraient participer à la définition de ces attentes tant sur le plan collectif que sur le plan individuel. Nancie Atwell (1987, p. 83-84) propose les lignes directrices suivantes :

- N'effacez rien. Biffez et continuez. Vous pouvez changer d'avis par la suite.
- N'écrivez que sur un côté de la feuille de papier pour pouvoir couper et coller.
- Conservez tout. Tout ce qui vous concerne en tant qu'écrivain est important.
- Dated et qualifiez tout (ébauche n° 1, ébauche n° 2, notes, etc.).
- Ne parlez qu'à voix basse. Respectez les autres et vous-même dans votre travail de réflexion et ne faites pas d'interruption.
- Travaillez très fort.

Étape 3 — Prévoyez régulièrement du temps pour l'atelier d'écriture. Les auteurs Au, Carroll et Scheu (1997) suggèrent idéalement une heure d'atelier par jour. Cela est possible en regroupant des mini-leçons et en intégrant l'atelier d'écriture et l'atelier de lecture mais aussi des thèmes d'autres matières. La durée de l'atelier doit également être adaptée au niveau scolaire.

Étape 4 — Servez de modèle et organisez des forums pour parler des réactions aux activités de lecture et d'écriture. Concentrez-vous sur ce que les élèves pensent de leur travail de rédaction au moyen d'activités comme les entretiens avec les pairs, le partage en groupe, les entretiens avec l'enseignant et les discussions pendant les mini-leçons.

Étape 5 — Servez-vous de mini-leçons pour fournir des renseignements, pour élaborer des stratégies, pour explorer des genres littéraires connexes, pour discuter des stratégies des auteurs, pour présenter des concepts connexes et pour répondre aux besoins particuliers de la classe ou du groupe. Même si elles sont brèves, les mini-leçons sont utiles lorsqu'elles découlent du travail d'écriture des élèves et qu'elles s'y rapportent directement. Approfondissez la compréhension des élèves pendant ces mini-leçons en prenant des exemples d'écrits stimulants dont le style, la forme et le contenu sont semblables ou différents.

Évaluation

Les entretiens et les portfolios sont les principaux éléments d'évaluation de l'atelier d'écriture. Les entretiens peuvent prendre plusieurs formes : entretiens consacrés à l'établissement d'objectifs pour toute la classe, entretiens individuels entre l'enseignant et l'élève pour aider celui-ci à trouver des idées en lecture et en écriture, entretiens portant sur les ébauches des élèves et entretiens exigeant des élèves qu'ils révisent leurs objectifs et en adoptent de nouveaux. Les portfolios peuvent être évalués au moyen de listes de vérification et d'échantillons de travaux de rédaction que l'élève a choisis et qui sont représentatifs de ses accomplissements à diverses étapes.

Observations, commentaires anecdotiques, carnets d'apprentissage, carnets de lectures, journaux, entretiens avec les pairs et entretiens avec l'enseignant, mises en commun, performances, devoirs de rédaction et représentations peuvent tous servir à évaluer les travaux d'écriture.

La feuille de révisions (Annexe 81) peut être utilisée pour prendre note des commentaires de diverses sources et des révisions qui ont effectivement été apportées aux travaux de rédaction de l'élève.

ANNEXE 81

Feuille de révisions

Date _____ Nom _____

Titre _____

Choisissez au moins deux sources de commentaires parmi les suivantes. Inscrivez les suggestions.

Commentaires	Ma réaction
1. Camarades	
a) Entretien avec les pairs :	
Ajouts, suppressions, changements	Ajouts, suppressions, changements
b) Rencontre avec l'auteur :	
Ajouts, suppressions, changements	Ajouts, suppressions, changements
2. Enseignant	
Ajouts, suppressions, changements	Ajouts, suppressions, changements
3. Autovérification	
Ajouts, suppressions, changements	Ajouts, suppressions, changements

Conseils pour l'enseignant

- Assurez-vous d'avoir suffisamment de livres et d'ouvrages d'aide à la rédaction à votre disposition avant l'activité.
- Prévoyez des centres d'activités dans la salle de classe de façon à faciliter le travail de rédaction individuel, les discussions et les entretiens ainsi que les mini-leçons.
- Alternez les périodes ou les journées consacrées à l'atelier d'écriture et à l'atelier de lecture.
- L'organisation et la documentation sont essentielles au succès de l'atelier d'écriture. Assurez-vous d'avoir tout en place avant de commencer et simplifiez le plus possible. Un classeur divisé en sections permet aux élèves de regrouper les notes qu'ils accumulent pendant les ateliers d'écriture et de lecture. Ils peuvent se servir d'un classeur différent pour les travaux qui, selon eux, sont terminés et représentatifs de leurs accomplissements en production écrite.
- Invitez des écrivains locaux à venir lire en classe et à travailler avec les élèves. Les élèves devraient être au courant de ce que l'auteur en question a publié et ils devraient être capables de lui poser des questions sur les méthodes et les stratégies qu'il emploie pour écrire.

- Si vous enseignez à plusieurs classes différentes, veillez à inclure un travail de rédaction ou d'écriture au moins une période par semaine ou par cycle avec chacune de vos classes.
- Partagez certains de vos travaux de rédaction avec vos élèves. Mais, tout comme vous décidez de ne pas tout partager avec eux, ne vous attendez pas à ce que les élèves vous montrent tous leurs travaux.
- Encouragez les élèves à expérimenter avec diverses formes d'écriture tout au long du trimestre. Vous pouvez même le faire dans le contexte du portfolio.

Adaptations et applications

- L'atelier d'écriture peut être adapté à n'importe quelle matière, à n'importe quel genre littéraire, à n'importe quelle année scolaire et à n'importe quel niveau de compétence. Expliquez clairement aux élèves ce que vous attendez d'eux en tenant compte de leur situation.
- Incitez les élèves à se servir de formes d'écriture non traditionnelles lorsqu'ils écrivent au sujet de textes traditionnels. Par exemple, demandez-leur de composer un poème ou d'écrire un journal en réaction aux idées principales d'un article scientifique.

Références

Atwell, Nancie. *In the Middle: Writing, Reading, and Learning with Adolescents*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1987.

Au, Kathryn H., Jacquelin H. Carroll, and Judith A. Scheu. *Balanced Literacy Instruction: A Teacher's Resource Book*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1997.

Rief, Linda. *Seeking Diversity: Language Arts with Adolescents*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1992.

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Pour en savoir plus

Delhaxhe, Arlette, Terwagne, S. et Massoz, D. *Agir avec le langage écrit*. Laval, QC : Mondia, 1990.

Farr, Roger, et Bruce Tone. *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

Girard, Nicole. *Lire et écrire au préscolaire*. Laval, QC : Mondia Éditeur inc., 1989.

Leclerc, Martine. *Au pays des gitans : recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 2001.

Nadon, Yves. *Lire et écrire en première année...et pour le reste de sa vie*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.-

Thériault, Jacqueline. *J'apprends à lire...aidez-moi!* Montréal, QC : Les éditions logiques, 1996.

Écriture manuelle

Il est important d'avoir une bonne écriture manuelle pour s'exprimer clairement par écrit. Ce n'est pas une fin en soi. Qu'elle soit scripte ou cursive, l'écriture manuelle est un outil de communication. Les enseignants doivent aider les élèves à apprendre à écrire lisiblement et avec facilité. Les élèves sont plus ou moins prêts à apprendre l'écriture en caractères d'imprimerie. L'écriture manuelle est un processus qui évolue avec le développement de l'enfant. C'est une habileté sensori-motrice complexe qui fait appel à la perception visuelle et à la motricité fine. Avant de passer à l'enseignement de l'écriture proprement dit, les élèves ont besoin de participer à des activités préparatoires telles que le gribouillage, la peinture, le dessin, le coloriage, le découpage, le modelage et la construction pour acquérir des habiletés sensori-motrices et visuo-motrices. En général, ils montrent une préférence pour la main droite ou la main gauche lorsqu'ils commencent à écrire. Si l'élève n'a pas de main dominante pour écrire, observez-le pour savoir quelle main il utilise le plus souvent pour couper, coller ou peindre. Puis, encouragez-le à se servir de cette main-là pour les activités d'écriture.

La plupart des élèves tirent profit d'un enseignement direct de l'écriture en caractères d'imprimerie et cursive. Certains arrivent à l'école en ayant déjà appris à écrire en caractères d'imprimerie et d'autres ont appris à écrire en observant d'autres personnes le faire.

Buts

- reconnaître l'importance de l'écriture manuelle;
- apprendre à écrire lisiblement;
- faire en sorte que les élèves soient fiers de leur écriture.

Démarche

Étape 1 — Enseignez l'écriture aux élèves de façon directe. La plupart d'entre eux ont besoin d'apprendre ce qui suit :

- où former le début de chaque lettre ou chiffre;
- la grandeur et l'espacement des lettres et des chiffres;
- l'espacement des mots;
- le sens de l'écriture (direction);
- comment former la plupart des lettres.

Étape 2 — Donnez des instructions aux élèves et du temps pour s'exercer régulièrement, et faites preuve de constance dans votre enseignement. C'est la division scolaire ou l'école qui décide de la démarche ou méthode particulière à adopter. Au tout début, lorsque les élèves apprennent à former une lettre ou un chiffre, servez-vous de papier non ligné. Cela leur permet de se concentrer uniquement sur la formation correcte des lettres. Faites une démonstration en pensant tout haut (en verbalisant). Par exemple, expliquez le point de départ de la lettre, la direction que le crayon doit suivre, la grandeur, le point d'arrivée ou les lignes qui se touchent.

Une fois que les élèves se sont exercés à former les lettres, donnez-leur beaucoup d'occasions de s'entraîner tous les jours.

Rappelez-vous que la qualité de l'écriture manuelle dépendra de l'objectif de l'activité, (par exemple, journal personnel par rapport à un récit destiné à être communiqué à la classe) et du niveau de développement de l'élève en écriture.

Évaluation

Avec la classe, faites une séance de remue-méninges et discutez des critères pouvant servir à évaluer l'écriture manuelle. Vous pouvez établir une grille d'évaluation ou un barème de notation pour que les élèves puissent s'autoévaluer. Tout au long de l'année, recueillez des échantillons datés de travaux d'écriture et insérez-les dans les portfolios des élèves pour pouvoir surveiller les progrès et pour les montrer aux parents.

Conseils pour l'enseignant

- Distribuez aux élèves des « gaines de crayons » (pour qu'ils aient une bonne prise) ou des crayons plus gros que la normale pour les aider à maîtriser le maniement du crayon.
- Distribuez à chacun un alphabet et des chiffres ou bien affichez-les de façon qu'ils puissent les consulter facilement. Les lettres doivent être en majuscules et en minuscules pour que les élèves puissent s'en servir de modèles.
- Les élèves aiment bien écrire avec divers crayons, stylos et sur des papiers spéciaux. Assurez-vous d'en avoir un bon stock dans le centre d'écriture.
- Certaines élèves s'intéressent particulièrement à la calligraphie et à d'autres formes d'écriture stylisée. Vous pouvez inviter un calligraphe en classe pour les élèves intéressés.
- Encouragez les parents à mettre tous les articles nécessaires à l'écriture à la disposition de leurs enfants et à soutenir ces derniers dans leurs efforts d'écriture et d'expression écrite. Expliquez-leur la méthode que vous enseignez en classe pour qu'ils puissent la renforcer auprès de leurs enfants à la maison.

Pour en savoir plus

Voir les articles suivants, parus dans *Éducation enfantine*, n° 2, octobre 2003 :

- « Quel graphisme pour l'écriture? », p. 14;
- « Écrire : pensum ou envie? », p. 15;
- « Dans l'esprit de l'enfant, dessiner et écrire doivent devenir deux domaines distincts », p. 16;
- « Au plaisir d'écrire », p. 18;
- « Trois moments d'évolution graphique », p. 62;
- « Apprendre l'écriture cursive », p. 64.

Section III
Outils et stratégies
d'évaluation

Introduction

Par mesure, on entend « le processus systématique consistant à recueillir de l'information sur ce que l'élève connaît, est capable de faire et apprend à faire » (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, *Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves - Un guide de politiques à l'intention des enseignants, des administrateurs et des parents*, 1998, p. 38).

L'évaluation consiste à recueillir, à interpréter et à communiquer des données sur les progrès des élèves. Elle peut être formative ou sommative. L'évaluation formative porte sur les processus d'apprentissage et sur la façon dont les élèves évoluent; l'évaluation sommative porte sur ce qui a changé. Toute évaluation doit se rapporter aux résultats et aux normes d'apprentissage établis.

Une évaluation efficace :

- fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage;
- est continue et permanente;
- est authentique et reflète des processus et des contextes pertinents d'apprentissage de la langue;
- est un processus de collaboration et de réflexion;
- est multidimensionnelle;
- est adaptée au stade de développement et à la culture des élèves;
- porte sur les points forts des élèves;
- repose sur la façon dont les élèves apprennent;
- soutient l'apprentissage en fournissant aux élèves des objectifs de performance bien définis.

Les élèves doivent jouer un rôle actif dans le domaine de l'évaluation. Ils doivent participer à l'établissement de critères destinés à évaluer leur travail. Ils peuvent s'autoévaluer à l'aide de listes de vérification, de grilles d'évaluation et de barèmes de notation. Ils peuvent réfléchir à l'aide d'inventaires de leurs intérêts et de leurs processus métacognitifs. Ils se servent de leurs autoévaluations et de leurs réflexions personnelles pour se fixer des objectifs d'apprentissage.

Une évaluation de qualité exige que l'on y consacre du temps. Vous trouverez ci-après de brèves descriptions des stratégies et outils d'évaluation les plus souvent utilisés. Les enseignants sont invités à consulter les références pour s'informer davantage sur ces stratégies et ces outils. Ils voudront peut-être aussi consulter des orthopédagogues et des spécialistes pour connaître d'autres instruments d'évaluation structurée. L'un des objectifs à long terme de l'évaluation est d'inciter les élèves à s'autoévaluer à mesure qu'ils prennent en main leur apprentissage à vie.

Les enseignants doivent prévoir un ensemble d'outils ou d'instruments et de stratégies pour que leur travail d'évaluation en classe soit efficace. Les données d'évaluation doivent être communiquées de façon objective et servir à orienter l'enseignement et à améliorer les programmes à l'intention des élèves. Lorsqu'on communique les résultats d'évaluation, il est important de mettre l'accent sur ce que les élèves sont capables d'accomplir et d'éviter les interprétations subjectives et l'étiquetage.

Enregistrements anecdotiques

Les enregistrements anecdotiques sont des notes que les enseignants rédigent systématiquement lorsqu'ils observent les comportements, les habiletés et les attitudes des élèves en classe. Ils fournissent des données cumulatives sur les progrès des élèves et les habiletés qu'ils ont acquises ainsi que sur l'orientation à donner à l'enseignement. Ils contiennent souvent des renseignements sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, sur les interactions des élèves avec les textes et avec leurs camarades ainsi que sur leur degré d'autonomie. Ils sont souvent rédigés à la suite d'observations constantes pendant les leçons mais ils peuvent aussi découler d'un produit ou d'une performance de l'élève. La compilation systématique de commentaires anecdotiques sur un élève particulier fournit d'excellents renseignements pour évaluer ses modes d'apprentissage et la constance de ses progrès. Des enregistrements anecdotiques de qualité constituent un outil de référence pratique et fort utile au sujet de l'élève.

Buts

- fournir des renseignements sur le développement d'un élève pendant une période donnée;
- fournir des données régulières sur les besoins individuels des élèves en matière d'apprentissage;
- observer des comportements importants qui ne seraient pas décelés autrement;
- fournir des données régulières en matière d'apprentissage, données qui peuvent être communiquées aux élèves, aux parents et aux enseignants.

Démarche

Les méthodes utilisées pour rédiger et compiler des fiches anecdotiques varient selon les enseignants. Parce qu'il s'agit là d'une activité qui exige du temps, il est nécessaire de procéder de façon organisée et efficace. Voici quelques exemples de méthodes qui ont remporté du succès :

Étape 1 — Servez-vous d'un classeur dans lequel vous placez une feuille blanche pour chaque élève. Notez vos observations à l'aide d'une planchette à pince et de notes autocollantes. Veillez à inscrire la date et le nom de l'élève sur chacune de ces notes autocollantes. Après avoir noté vos observations, placez les notes autocollantes dans le classeur, sur la feuille de l'élève en question.

Étape 2 — Servez-vous d'un classeur muni de feuillets intercalaires pour chaque élève et de pages blanches pour y inscrire des notes. Les pages peuvent être divisées en trois colonnes : Date, Observation, Plan d'action.

Étape 3 — Servez-vous d'un grand tableau que vous affichez dans la classe et sur lequel figurent les noms des élèves et les jours de la semaine. Après avoir observé les élèves et pris des notes pendant la semaine, placez les notes sur le tableau, à côté des noms des élèves qui ont été observés. Cette méthode a l'avantage d'indiquer visuellement quels élèves n'ont pas été observés. À la fin de la semaine, transférez les notes dans un classeur ou autre dossier plus permanent.

Étape 4 — Établissez une liste des élèves, placez-la au début du classeur et cochez les noms au fur et à mesure que vous ajoutez des commentaires anecdotiques dans les différentes sections. Cela vous permettra de savoir rapidement quels élèves vous avez observés et combien de fois.

Conseils pour l'enseignant

- Les notes doivent être brèves et concises (pas plus de quelques phrases).
- Mentionnez le contexte et tout autre commentaire ou toute question sur lesquels il vous faudra revenir plus tard.
- Les commentaires doivent être objectifs et précis. Ils doivent porter sur les points forts de l'élève, surtout lorsque vous avez observé celui-ci plusieurs fois et remarqué une certaine tendance.
- Prenez des notes pendant que vous observez l'élève ou peu de temps après pour que vos observations soient justes.
- Inscrivez régulièrement des commentaires, dans la mesure du possible.
- Prenez des notes à différents moments et au cours de diverses activités pour obtenir une description équilibrée de l'apprentissage de l'élève.
- Revoyez souvent les commentaires pour veiller à ce que des notes soient prises régulièrement sur chacun des élèves et résumez l'information se rapportant aux tendances de chacun en matière d'apprentissage.
- Communiquez les commentaires anecdotiques aux élèves et aux parents à l'occasion d'entretiens.

Références

Hill, Bonnie Campbell, and Cynthia Ruptic. *Practical Aspects of Authentic Assessment: Putting the Pieces Together*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1994.

Manitoba Education and Training. *Reporting on Student Progress and Achievement: A Policy Handbook for Teachers, Administrators, and Parents*. Renewing Education: New Directions series. Winnipeg, MB: Manitoba Education and Training, 1997.

Miller, Wilma H. *Alternative Assessment Techniques for Reading and Writing*. Paramus, NJ: The Center for Applied Research in Education, 1995.

Ross, Elinor Parry. *The Workshop Approach: A Framework for Literacy*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1996.

Listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation

Listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation sont des outils d'évaluation énonçant des critères précis qui permettent aux enseignants et aux élèves de porter des jugements sur le développement des compétences. Ils énumèrent les habiletés, les attitudes, les stratégies et les comportements particuliers à évaluer et offrent des façons systématiques d'organiser l'information concernant un élève ou un groupe d'élèves. Des exemples de ces outils figurent plus loin dans cette section.

Les listes de vérification se présentent généralement sous la forme d'énoncés qui correspondent à des critères précis et auxquels il faut répondre par oui ou par non. Elles peuvent s'appliquer à un élève donné, à un groupe d'élèves ou à toute la classe et sont à usage unique ou à usages multiples.

Les barèmes de notation indiquent le degré ou la fréquence de certains comportements et de certaines habiletés, stratégies ou attitudes chez l'apprenant. Ils peuvent servir à recueillir des données sur un seul élève ou sur un groupe d'élèves et ne servent généralement qu'une seule fois. Certains barèmes peuvent servir plusieurs fois si les élèves ou l'enseignant remplissent le même barème à divers moments de l'année scolaire et font des comparaisons.

Les grilles d'évaluation sont une forme de barème de notation plus détaillée qui prévoit plusieurs critères précis pour chacun des niveaux du barème. Elles peuvent servir à évaluer un élève ou un groupe d'élèves et, comme pour les barèmes, elles peuvent faire l'objet de comparaisons dans le temps.

La qualité de l'information recueillie au moyen de listes de vérification, de barèmes de notation et de grilles d'évaluation dépend beaucoup de la qualité des indicateurs d'apprentissage. Son utilité dépend également de la participation directe des élèves à l'évaluation et à l'interprétation des commentaires.

Buts

- fournir des outils destinés à enregistrer des observations de façon systématique;
- fournir aux élèves des outils leur permettant d'évaluer leurs accomplissements;
- fournir des exemples de critères à l'intention des élèves au début d'un projet ou d'une activité d'apprentissage;
- faire état du développement d'habiletés, de stratégies, d'attitudes et de comportements particuliers qui sont nécessaires à un apprentissage efficace;
- préciser les besoins des élèves en matière d'enseignement en présentant un relevé des accomplissements actuels.

Conseils pour l'enseignant

- Pour établir des listes de vérification, des barèmes de notation et des grilles d'évaluation, prenez en considération les résultats et les normes d'apprentissage actuels prévus pour les programmes d'études.
- Servez-vous de formules simples que les élèves peuvent comprendre et qui permettent d'informer les parents sur l'apprentissage de leurs enfants.

- Faites en sorte que les caractéristiques et les indicateurs soient clairs, précis et faciles à observer.
- Encouragez les élèves à participer à l'établissement d'indicateurs appropriés. Par exemple, quels sont les indicateurs d'une rédaction persuasive?
- Veillez à ce que les listes de vérification, les barèmes de notation et les grilles d'évaluation soient datés pour qu'ils indiquent les progrès au cours d'une période donnée.
- Prévoyez un espace pour ajouter des commentaires anecdotiques éventuels, car il y a souvent lieu d'interpréter.
- Servez-vous de modèles génériques pour que les élèves s'y habituent et pour pouvoir y ajouter rapidement des critères ou des indicateurs, en fonction de l'activité évaluée.
- Encouragez les élèves à utiliser et à créer leurs propres listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation pour qu'ils s'autoévaluent et se fixent des objectifs d'apprentissage.

Liste de vérification

- Liste de vérification à usage unique pour un travail individuel (voir Annexe 83).
- Liste de vérification à usages multiples et destinée à enregistrer les progrès d'un élève au cours d'une période donnée.

ANNEXE 83

Liste de vérification concernant la capacité d'écoute

Date _____ Nom _____

Capacité d'écoute	Oui	Non	Commentaires
Écoute assez attentivement pour repérer les idées principales et les détails importants.			
Se souvient de simples séquences.			
Écoute les instructions formulées oralement.			
Prédit ce qui va se passer du fait de sa compréhension des liens entre les idées explicites ou implicites.			
Réagit à l'atmosphère et aux émotions exprimées.			
Résume les idées.			
Reconnaît les liens de cause à effet.			
Fait la distinction entre fantasma et réalité.			

Listening Ability Checklist: Reproduced, with permission, from Saskatchewan Education. *English Language Arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Copyright © 1992 by Saskatchewan Education.

Barèmes de notation

- Modèle à usage unique destiné à un petit groupe ou à toute la classe (voir Annexe 84).
- Barème à usage unique destiné à un seul élève.

L'exemple de barème énoncé ci-dessous peut être rempli par les enseignants ou adapté pour que l'élève s'autoévalue (voir Annexe 84).

Processus d'écriture		ANNEXE 84		
Date _____ Nom _____				
		Souvent	Parfois	Rarement
Activités préparatoires				
Prend tout seul l'initiative d'écrire		___	___	___
Choisit divers sujets		___	___	___
Écrit à des fins diverses		___	___	___
Écrit pour divers auditoires		___	___	___
Choisit des formes d'écriture adaptées à l'auditoire et à l'objectif		___	___	___
Ébauches				
Prend des risques dans ses premières ébauches en se servant au besoin de l'orthographe approximative		___	___	___
Fait des phrases pour exprimer ses idées		___	___	___
Intègre ses expériences personnelles et ses connaissances		___	___	___
Agrément son travail de rédaction de détails et de descriptions appartenant au domaine sensoriel		___	___	___
Après la rédaction				
Relit ses ébauches pour voir si ce qui est exprimé est clair et exact		___	___	___
Sollicite la réaction des autres à ses ébauches		___	___	___
Respecte les besoins de l'auditoire en matière de révisions et de clarification en :				
• réorganisant les idées		___	___	___
• ajoutant des détails ou des exemples		___	___	___
• supprimant les éléments d'information inutiles		___	___	___
Fait la lecture d'épreuve pour vérifier :				
• l'orthographe		___	___	___
• la ponctuation et l'emploi approprié des majuscules		___	___	___
• la lisibilité		___	___	___
Peut évaluer l'efficacité de son propre travail de rédaction		___	___	___
Présente son travail de rédaction sous forme de :				
• montage		___	___	___
• publication		___	___	___
• saynète		___	___	___
Commentaires :				

The Process Approach to Writing: Adapted, with permission, from Saskatchewan Education. *English Language Arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Copyright © 1992 by Saskatchewan Education.

- Barème à usage unique pour l'autoévaluation de l'élève.

Les enseignants et les élèves peuvent décider des critères à utiliser pour noter les réponses des élèves (voir Annexe 85).

ANNEXE 85

Autoévaluation de la compréhension d'un texte

Date _____ Nom _____

Titre de l'ouvrage discuté _____

Sers-toi de l'échelle ci-dessous pour décrire ton expérience au sein du groupe.

Échelle : Élevé Faible

5 4 3 2 1

Écris tout commentaire pouvant aider à expliquer ton classement.

	Classement	Commentaires
J'étais prêt(e) à donner mon interprétation du texte à l'étude.		
J'ai écouté et respecté les commentaires et les questions des autres.		
Je me suis servi(e) des commentaires des autres pour mieux comprendre le texte.		
J'ai posé des questions et relu le passage pour essayer de mieux le comprendre.		
J'ai collaboré avec mes camarades pour préparer une interprétation collective du texte.		
J'ai aimé l'expérience de groupe en compréhension de texte.		

Student Self-Assessment for Responding to Literature: Reproduced, with permission, from Saskatchewan Education. *English Language Arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Copyright © 1992 by Saskatchewan Education.

- Barème à usage unique destiné à évaluer les habiletés d'un groupe d'élèves dans le domaine des interactions.

L'instrument ci-dessous peut servir à enregistrer les observations faites sur un groupe en train de participer à un projet de collaboration. Il est utile pour décrire la contribution de chaque élève au groupe et le développement des habiletés de collaboration. Les enseignants et les élèves peuvent décider des critères et d'un barème spécial de notation pour ces habiletés (voir Annexe 86).

ANNEXE 86

Apprentissage coopératif (évaluation de l'enseignant)

Date _____

Groupe _____

Tâche à effectuer _____

Échelle :

Élevé				Faible
5	4	3	2	1

	Noms des membres du groupe					
Négocie les rôles et les responsabilités de chaque membre du groupe.						
Apporte des idées et des suggestions.						
Encourage la participation de chacun des membres du groupe.						
Écoute les questions de tous les membres.						
Écoute les suggestions des autres.						
Change la façon de penser en incorporant de nouveaux éléments d'information ou les idées des autres.						
Respecte et accepte les contributions de chacun des membres.						
Fait preuve d'engagement à l'égard du groupe.						
Autres commentaires :						

Co-operative Group Learning: Reproduced, with permission, from Saskatchewan Education. *English Language Arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Copyright © 1992 by Saskatchewan Education.

Grilles d'évaluation Les grilles d'évaluation :

- sont des lignes directrices qui établissent la qualité des performances ou des produits;
- reposent sur des normes;
- sont des séries d'indicateurs pour chaque niveau de performance;
- sont des outils d'évaluation qui font état de critères bien définis en vue de l'évaluation;
- reposent sur des critères;
- permettent de faire une évaluation approfondie;
- sont élaborées par les enseignants et par les élèves;
- peuvent servir d'outils d'autoévaluation pour les élèves.

Les grilles d'évaluation sont utiles, car :

- par rapport aux listes de vérification ou aux barèmes de notation, elles permettent de communiquer des données plus approfondies sur le plan de l'enseignement et de l'évaluation;
- elles expliquent clairement ce que l'on attend des élèves au début d'un projet ou d'un devoir;
- elles fournissent des indicateurs précis de qualité sur lesquels on peut se baser pour porter des jugements;
- elles permettent aux élèves d'évaluer eux-mêmes leur travail ou de recevoir des commentaires de leurs camarades;
- elles permettent de faire une évaluation précise et complète des points forts des élèves et des domaines qui ont besoin d'être améliorés relativement à une habileté ou à un sujet particulier;
- elles aident les élèves à établir des critères pour créer des produits de qualité et pour reconnaître la qualité des processus utilisés.

Pour élaborer des grilles d'évaluation, inspirez-vous de modèles, examinez les programmes d'études et énumérez les critères essentiels, définissez les niveaux de qualité et révissez l'échelle utilisée. Dans la mesure du possible, ces grilles d'évaluation devraient être établies avec la participation des élèves. Pour commencer, il est bon d'expliquer à quoi ressemble un travail de bonne qualité. Une fois que la « norme » est établie, il est facile de définir le niveau de performance exemplaire et le niveau de performance insatisfaisant. Les meilleures grilles d'évaluation comportent de trois à cinq niveaux descriptifs pour permettre l'évaluation objective du produit ou de la tâche. Elles sont particulièrement utiles lorsqu'elles ont été perfectionnées et regroupées en une série d'échantillons de travaux indiquant une performance acceptable et exemplaire. Cela permet aux élèves de disposer d'un ensemble de travaux de qualité dont ils peuvent s'inspirer. Les grilles d'évaluation peuvent servir à accorder des notes en faisant correspondre une note à chacun des niveaux de performance et en calculant le total obtenu.

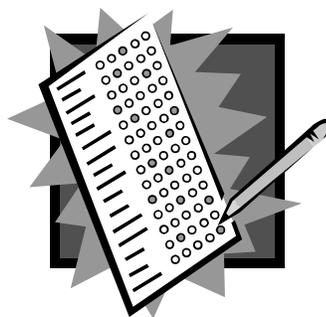
Comme l'élaboration de grilles d'évaluation exige du temps, celles-ci devraient servir à évaluer des produits importants ainsi que des habiletés et des processus essentiels. Même si elles sont extrêmement précieuses pour mesurer la qualité du travail, elles ne devraient pas servir à mesurer toutes les activités du cours de langue et, en fait, bien des habiletés essentielles devraient l'être à l'aide d'une simple liste de vérification.

Références

- Graham, Neil, and Jerry George. *Marking Success: A Guide to Evaluation for Teachers of English*. Markham, ON: Pembroke, 1992.
- Herman, Joan L., Pamela R. Aschbacher, and Lynn Winters. *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.
- Lipson, Marjorie Y., and Karen K. Wixson. *Assessment and Instruction of Reading and Writing Disability*. 2nd ed. New York, NY: Addison Wesley Longman, 1997.
- Marzano, Robert J., Debra Pickering, and Jay McTighe. *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
- Miller, Wilma H. *Alternative Assessment Techniques for Reading and Writing*. Paramus, NJ: The Center for Applied Research in Education, 1995.
- Saskatchewan Education. *English Language Arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Regina, SK: Saskatchewan Education, 1992.

Pour en savoir plus

Arpin, Lucie, et Louise Capra. *L'apprentissage par projets*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.



Entretiens

Les entretiens donnent aux élèves et à l'enseignant des occasions de discuter des points forts de l'apprentissage et des domaines à améliorer, mais aussi des occasions d'établir des objectifs. Au cours d'entretiens, on peut apprendre bien des choses sur ce que l'élève comprend de l'information, sur ses attitudes par rapport à l'apprentissage et sur les habiletés et les stratégies dont il se sert pendant le processus d'apprentissage. Les entretiens permettent également de personnaliser l'enseignement, d'orienter les élèves vers du matériel plus stimulant et de déterminer leurs besoins à venir sur le plan éducatif.

Les entretiens sont généralement des rencontres conviviales de courte durée avec un élève ou un petit groupe d'élèves. Ils consistent notamment à écouter, à interroger et à répondre à des fins diagnostiques. Par contre, les entrevues sont des entretiens qui visent à recueillir des renseignements précis. Elles peuvent consister en une série de questions posées dans un but bien précis ou d'une série de questions écrites auxquelles l'élève doit répondre également par écrit. Par exemple, vous pouvez avoir besoin de renseignements sur ce qu'un élève a fait d'un texte et, à cet effet, vous pouvez avoir une entrevue ou un entretien officiel avec l'élève pour lui poser des questions directement liées à un aspect particulier de sa performance. Avant l'entrevue, préparez une liste de questions possibles sur le texte en question. Consultez l'ouvrage de Rhodes (1993) pour trouver diverses questions utilisées au cours d'entrevues portant sur le cours de langue. Ces questions ont été choisies pour recueillir des données approfondies sur l'engagement de l'élève par rapport au texte. Elles ne doivent pas se transformer en interrogatoire.

Parfois, les enseignants organisent des entrevues plus officielles au sujet des attitudes et des comportements métacognitifs des élèves. Ces entrevues se présentent souvent sous forme de questions ou d'activités toutes préparées auxquelles l'élève peut répondre oralement, l'enseignant prenant note des réponses.

Qu'ils soient officiels ou pas, les entretiens sont particulièrement utiles pour l'évaluation lorsqu'ils se déroulent régulièrement et que l'enseignant et l'élève préparent chacun leur documentation et leurs questions. Prises de façon systématique, les notes d'entretien témoignent du contenu des rencontres et elles permettent de fixer des objectifs d'apprentissage. Les entretiens sont des occasions d'évaluer la pertinence du travail de l'élève, d'observer les compétences de celui-ci mais aussi de relever les domaines de préoccupation.

Une fois que les élèves se sont habitués au fonctionnement des entretiens, il est possible d'envisager des entretiens avec les pairs pour que, entre eux, les élèves recueillent des commentaires et discutent de leurs progrès et de leurs objectifs.

Buts

- fournir des occasions de travail individuel avec les élèves;
- donner aux élèves des occasions de parler de leur travail, de leurs succès et de leurs inquiétudes;

- donner aux enseignants des occasions de recueillir des données d'évaluation et de prendre des décisions sur leur enseignement;
- aider les élèves à prendre des décisions en discutant d'autres possibilités;
- aider les élèves à acquérir des capacités d'autoévaluation;
- fournir des données d'évaluation sur les progrès des élèves.

Démarche

Étape 1 — Prévoyez des entretiens de cinq à dix minutes en vous donnant un objectif précis.

Étape 2 — Servez-vous d'un calendrier de classe pour que tous les élèves passent un entretien individuel.

Étape 3 — Consultez souvent les relevés de classe pour voir si tous les élèves participent régulièrement à des entretiens.

Conseils pour l'enseignant

- Veillez à ce que l'atmosphère soit amicale, détendue et qu'elle inspire confiance.
- Veillez à ce que les élèves puissent travailler de façon autonome pour que les entretiens se déroulent sans interruption. Discutez de la raison d'être des entretiens et de ce que vous attendez de tous les élèves pendant ces réunions. Prenez des dispositions en cas de problème survenant dans la classe pendant les entretiens.
- Prévoyez des entretiens plus fréquents avec les élèves qui ont des difficultés.
- Concentrez-vous sur un ou deux sujets seulement au cours de chaque entretien.
- Commencez et terminez l'entretien sur une note positive.
- Revoyez les commentaires anecdotiques et les comptes rendus d'entretiens récents pour identifier les élèves qui ont besoin d'un entretien immédiat.
- Sachez que les élèves participent davantage aux entretiens et acceptent davantage de responsabilités à mesure qu'ils se familiarisent avec le processus.

Références

Atwell, Nancie. *In the Middle: Writing, Reading and Learning with Adolescents*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1987.

Goodman, Yetta M., Carolyn L. Burke, and Dorothy J. Watson. *Reading Miscue Inventory: Alternative Procedures*. New York, NY: Richard C. Owens, 1972.

Harp, Bill. *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1996.

Lipson, Marjorie Y., and Karen K. Wixson. *Assessment and Instruction of Reading and Writing Disability: An Interactive Approach*. 2nd ed. New York, NY: Addison-Wesley Longman, 1997.

Rhodes, Lynn K., and Nancy L. Shanklin. *Windows into Literacy: Assessing Learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

Routman, Regie. *Invitations: Changing as Teachers and Learners K-12*. Concord, ON: Irwin, 1994.

Saskatchewan Education. *English Language Arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Regina, SK: Saskatchewan Education, 1992.

Wixson, Karen K., Anita B. Bosky, M. Nina Yochum, and Donna Alvermann, *An Interview for Assessing Student's Perceptions of Classroom Reading Tasks*. In *Content Area Reading*. 5th ed. Ed. Richard Vacca, and JoAnne L. Vacca. New York, NY: Harper Collins, 1993.

Lignes directrices sur les entretiens consacrés à la lecture

Généralement, les entretiens consacrés à la lecture sont des entretiens individuels destinés à fournir des données à l'enseignant sur les progrès de l'élève et à fixer de nouveaux objectifs d'apprentissage. Ils sont plus productifs si l'enseignant et l'élève sont préparés. Exemples d'activités préparatoires destinées aux élèves :

- s'exercer à lire un passage en vue de le lire tout haut devant l'enseignant;
- mettre à jour ou revoir le carnet de lectures ou le journal de réflexions et choisir les parties qu'ils sont prêts à partager avec l'enseignant;
- choisir un passage qui leur a posé des difficultés et se préparer à discuter des problèmes et des tentatives de résolution;
- se préparer à reformuler quelque chose qu'ils ont entendu, lu ou regardé;
- préparer une liste de mots difficiles dont ils veulent discuter;
- choisir un ouvrage que l'élève a trouvé intéressant, stimulant, drôle ou mémorable et se préparer à en discuter;
- se préparer à discuter de la façon dont un texte est relié à un autre texte ou à des expériences personnelles;
- se préparer à discuter de ce qui a poussé l'auteur à écrire un tel ouvrage et de son style d'écriture;
- préparer une liste d'autoévaluation ou de réflexion; par exemple : choses que je fais bien comme lecteur; choses sur lesquelles j'envisage de travailler comme lecteur.

Selon le type de préparation effectuée en vue de l'entretien, rassemblez des données d'évaluation et préparez des commentaires pour l'élève :

- en remplissant une fiche d'observation individualisée sur le comportement de l'élève en lecture orale;
- en utilisant une liste de vérification ou une grille d'évaluation pour évaluer le journal de réflexions ou le carnet de lectures de l'élève;
- en remplissant une liste de vérification sur une stratégie particulière;
- en faisant une évaluation de la capacité de l'élève à reformuler;
- en formulant des remarques sur l'enrichissement du vocabulaire de l'élève et sur les stratégies qu'il emploie;
- en notant le degré d'investissement de l'élève dans ses lectures;
- en notant les liens que l'élève établit avec d'autres textes, avec ses connaissances antérieures et avec ses expériences personnelles;

- en notant ce que l'élève comprend de la motivation et du style de l'auteur;
- en observant à quel point l'élève assume lui-même son apprentissage dans le domaine de la lecture, en discutant de ses autoévaluations et de ses objectifs;
- en observant les formes de textes, les genres littéraires et les sujets que l'élève inclut dans ses lectures;
- en utilisant des questions d'entrevues portant sur certains aspects de la lecture, comme la compréhension, le style et le décodage du texte pour en trouver le sens ainsi que sur la façon dont l'élève se perçoit comme lecteur.

Organisez les entretiens en réservant des moments bien précis à cet effet. Inscrivez les noms de chaque élève sur un calendrier de classe pour que les élèves sachent quel jour leur entretien a lieu et à quoi ils doivent s'attendre. Ceux-ci peuvent aussi demander des entretiens en dehors de ceux qui sont régulièrement prévus. Veillez à ce que tous participent à un nombre minimum d'entretiens (que vous aurez déterminé) pendant le trimestre.

Le guide ci-après inclut quelques questions qui peuvent servir à recueillir des données d'évaluation lorsque vous travaillez sur certains aspects d'un texte. Il examine les réactions personnelles et les critiques de l'élève à propos d'ouvrages de fiction et d'ouvrages non romanesques. Élargissez ou simplifiez les questions en fonction du but de l'entretien et des besoins de l'élève.



Guide pour entretien consacré à la lecture	
Fiction	Non-fiction
<p>À propos du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi as-tu décidé de lire ce livre? • Qu'as-tu aimé à propos de ce livre? • Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ou compris? • Peux-tu me parler de ta partie préférée? • Est-ce que ce livre (ou ce récit) ressemblait à d'autres que tu as lus? Lesquels? Qu'est-ce qui est semblable? 	<p>À propos du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • De quoi traitait ce livre ou cet article? • Qu'est-ce que tu as aimé à propos de ce livre? Pourquoi? • Quelle était la partie la plus intéressante? • As-tu lu d'autres livres sur ce sujet?
<p>À propos des illustrations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que tu as aimé les illustrations? Pourquoi? Pourquoi pas? • Comment décrirais-tu ces illustrations? Crois-tu que ce sont des tableaux? Des photos? • Est-ce qu'elles t'ont aidé à aimer et à comprendre le livre (le récit)? Comment? 	<p>À propos des illustrations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • As-tu aimé les illustrations? Pourquoi? Pourquoi pas? • Est-ce qu'elles t'ont aidé à aimer et à comprendre le livre? Comment?
<p>Compréhension du contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personnages <ul style="list-style-type: none"> — De qui traitait le livre? — Quel étaient les autres personnages? — Décris le personnage que tu as préféré (ou le moins aimé)? — Est-ce que ce personnage (ou un autre) t'a fait penser à quelqu'un que tu connais? Qui? • Intrigue <ul style="list-style-type: none"> — Qu'est-ce qui s'est passé en premier dans le livre? — Quelles sont les autres choses qui sont arrivées? — Est-ce que tu savais comment l'histoire allait se terminer? Comment? Pourquoi pas? • Lieu de l'action <ul style="list-style-type: none"> — Où se déroule l'histoire? — À quelle époque? — Comment était l'endroit? — Est-ce que cet endroit t'a fait penser à un endroit où tu es allé? Où? 	<p>Compréhension du contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que tu as appris en lisant ce livre? • Est-ce qu'il y a des parties (ou des mots) que tu n'as pas compris? Est-ce que tu peux les trouver? • Est-ce que tu aimerais apprendre autre chose sur ce sujet? Pourquoi? Pourquoi pas?
<p>Compréhension du style et de l'intention de l'auteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que ce livre était facile à lire? • As-tu aimé la façon dont l'auteur a écrit l'histoire? Pourquoi? Pourquoi pas? • Est-ce que l'auteur a employé des mots que tu ne connaissais pas? Lesquels? • Si tu avais l'occasion de rencontrer l'auteur, qu'est-ce que tu lui dirais? • Est-ce que tu as aimé la fin? Pourquoi? Pourquoi pas? • Est-ce que cette histoire aurait pu se passer dans la réalité? Pourquoi? Pourquoi pas? 	<p>Compréhension du style et de l'intention de l'auteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que ce livre était facile à lire? • As-tu aimé la façon dont l'auteur a écrit le livre? Pourquoi? Pourquoi pas? • Est-ce que l'auteur aurait pu rendre ce livre plus intéressant? Comment?

Reading Conference Guide: Adapted, with permissions, from saskatchewan Education.
English Language Arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level. Copyright © 1992 by
 Saskatchewan Education.

Lignes directrices sur les entretiens consacrés à l'écriture

Les entretiens consacrés à l'écriture devraient faire partie intégrante du processus d'écriture et ils devraient avoir lieu souvent et à différentes étapes. Les entretiens destinés à l'évaluation ne devraient pas être distincts des entretiens concernant l'enseignement.

Les élèves peuvent se préparer en vue d'un entretien consacré à l'écriture :

- en choisissant un travail d'écriture qui sera discuté au cours de l'entretien;
- en réfléchissant aux raisons pour lesquelles ils ont choisi ce travail et en les précisant en vue de la discussion;
- en préparant une explication sur ce qui s'est passé au cours des entretiens de révision ou de correction et en discutant les décisions qu'ils ont prises en tant qu'auteurs sur les commentaires qu'ils ont reçus (voir Feuille de révisions, Annexe 81);
- en préparant des réflexions personnelles sur leurs progrès en tant qu'auteurs, par exemple : choses que je fais bien comme auteur; mes objectifs en tant qu'auteur;
- en choisissant deux travaux d'écriture et en préparant une explication sur la façon dont leur écriture a évolué avec le temps.

Recueillez des données d'évaluation en prenant note des éléments suivants :

- les choix des élèves et la qualité de la discussion que les élèves présentent aux entretiens;
- la profondeur et la portée des réflexions des élèves au sujet de leur écriture;
- la capacité des élèves à se servir efficacement des commentaires tout en adoptant un point de vue personnel dans leur production écrite;
- la qualité des réflexions personnelles et des objectifs des élèves;
- la capacité des élèves d'observer leurs progrès personnels en écriture;
- le degré de fierté et d'investissement dont les élèves font preuve à l'égard de leurs travaux d'écriture;
- les habiletés et les stratégies qui ont besoin d'être améliorées.

Exemples de questions à poser pendant les entretiens consacrés à l'écriture :

- Parle-moi de ton travail : d'après toi, qu'est-ce qu'il y a de mieux et pourquoi?
- Quelle est l'idée la plus importante que tu essaies de communiquer? Comment as-tu essayé d'accomplir cela?
- À qui aimerais-tu montrer ce travail d'écriture?
- Est-ce qu'il y a un passage de ce travail que tu aimerais améliorer?
- Quelles formes d'écriture sont les plus difficiles pour toi? À ton avis, pourquoi?
- Quand tu as des difficultés à écrire, qu'est-ce que tu fais? Est-ce que tes stratégies sont efficaces? Comment pourrais-tu les adapter?
- Que penses-tu de ce travail d'écriture par rapport à d'autres que tu as faits? Pourquoi penses-tu cela? Quel est ton prochain objectif en matière d'écriture?

Pour en savoir plus

Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

Davies, Anne, et Colleen Politano. *La multiclasse: Outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Farr, Roger, et Bruce Tone. *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Heide, Anne et Henderson, Dale. *La classe multimédia*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1996.

Thériault, Jacqueline. *J'apprends à lire...aidez-moi!* Montréal, QC : Les éditions logiques, 1996.



Continuum

Le continuum est un ensemble d'indicateur d'apprentissage visant à décrire les comportements que les élèves adoptent à mesure qu'ils acquièrent des habiletés en lecture et en écriture. Les enseignants peuvent s'en servir de façon systématique pour observer les progrès des élèves et formuler des commentaires à ce sujet. Bien que la plupart des continuums soient conçus pour énumérer des indicateurs qui tiennent compte des principes de développement, la plupart des élèves ne se développent pas de façon linéaire. En effet, certains élèves peuvent, à n'importe quel moment, montrer certains traits correspondant à diverses étapes du développement. Les principaux indicateurs décrivent des comportements typiques d'une étape du développement et permettent de représenter schématiquement la progression des élèves au cours des différentes étapes. Les élèves peuvent ne pas évoluer à un rythme régulier. Les indicateurs ne décrivent pas des critères d'évaluation que chaque élève est censé atteindre de façon ordonnée; ils fournissent plutôt des indices sur un schéma global de développement.

Buts

- fournir des indicateurs correspondant au stade de développement des élèves qui permettent aux enseignants de formuler des opinions globales sur le niveau et le mode de développement des élèves;
- offrir aux enseignants des repères scientifiques et adaptés au niveau de développement des élèves pour planifier leur enseignement;
- établir un lien entre l'évaluation et l'enseignement;
- aider à identifier les élèves dont le développement est extrêmement lent ou irrégulier de façon à intervenir.

Exemples de questions que les enseignants peuvent poser après avoir schématisé les progrès des élèves dans le cadre du continuum;

- Quelles façons nouvelles d'utiliser et de comprendre la langue les élèves ont-ils besoin de connaître?
- Quels sont les contextes d'apprentissages en classe qui vont faciliter cela?
- De quelles formes de soutien les élèves auront-ils besoin pour passer au niveau supérieur? Quelles sont les stratégies d'enseignement qui aideront les élèves?
- Comment les interactions dans la salle de classe peuvent-elles favoriser les progrès en lecture et en écriture?

Références

Hill, Bonnie Campbell, and Cynthia Ruptic. *Practical Aspects of Authentic Assessment: Putting the Pieces Together*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1994.

Pour en savoir plus

Gaudet, Denise, et al. T., *La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Observation

L'observation en classe décrit bien ce qui se passe tous les jours dans les salles de classe. Lorsqu'elle vise un objectif précis, qu'elle est systématique et cumulative, l'observation sert à recueillir des données qui permettent de prendre des décisions dans le domaine de l'éducation. Elle est essentielle, car elle nous permet d'en savoir davantage sur nos élèves, sur leurs connaissances, leurs habiletés et les stratégies dont ils se servent pour puiser dans ces connaissances. Une observation de qualité met l'accent sur ce que les élèves sont capables d'accomplir et les observateurs pensent à ce qu'il faut faire pour aider les élèves à progresser.

L'art de voir est l'un des plus grands défis de l'enseignant. Ce n'est que lorsque l'enseignant sait comment regarder, ce qu'il cherche et comment analyser ce qu'il voit qu'il peut porter des jugements valables sur l'enseignement et sur les compétences. L'art de voir exige des habiletés particulières de la part de l'enseignant. Celui-ci doit comprendre les caractéristiques des élèves en matière de développement. Il doit comprendre les méthodes d'apprentissage et la théorie de l'apprentissage. Il doit comprendre les réactions des élèves par rapport aux programmes d'études. Doté de ces connaissances, l'enseignant est de plus en plus habile à faire des observations judicieuses.

Un autre défi pour les enseignants consiste à enregistrer leurs observations d'une façon valable et fiable. En effet, rendre visible ce qui est invisible est un défi de taille pour valider l'évaluation de l'apprentissage en classe.

Fonctions de l'observation

L'observation est l'une des façons les plus importantes de recueillir des données sur le processus d'enseignement et d'apprentissage qui a lieu en classe.

L'observation informelle est le processus par lequel les enseignants se renseignent sur les activités d'apprentissage qui se déroulent en classe. Une majorité de visages aux sourcils froncés indique probablement que les élèves ne comprennent pas et que les enseignants doivent changer certains aspects de la leçon. Un groupe qui fonctionne bien indique probablement que l'enseignement des habiletés de discussion a été efficace. Un paragraphe rédigé par un élève indique que celui-ci était capable d'organiser des idées mais qu'il a besoin de travailler davantage sur la mécanique de la langue (orthographe et ponctuation). Les enseignants recueillent constamment des données qui vont orienter leur enseignement. Grâce à l'observation informelle des élèves, l'enseignant peut voir s'il doit recourir à des méthodes différentes, à de nouveaux concepts ou à des mini-leçons sur certaines habiletés ou stratégies.

Des observations régulières fournissent des données qui permettent de faire des commentaires à l'élève et aux autres intervenants sur les progrès de celui-ci. Si elles fournissent des renseignements cohérents et valables, elles devraient être faites de façon systématique et documentées soigneusement au cours d'une période donnée.

Une démonstration d'observation (tant formelle qu'informelle) donne aux élèves des exemples d'autoréflexion et les incite à se surveiller et à s'évaluer régulièrement. Notre but ultime est de faire en sorte que les élèves puissent s'autoévaluer dans des situations d'apprentissage. Il est donc important de leur apprendre toutes sortes de façons de voir.



Les observations structurées sont des observations planifiées qui portent sur des comportements ou des processus particuliers. Elles se déroulent sur une période donnée et les renseignements ainsi recueillis sont enregistrés de façon systématique sous une forme quelconque.

Voir les exemples de feuilles d'observation portant sur la lecture (Annexes 1-7), les feuilles d'observation pour l'évaluation des attitudes et des valeurs ainsi que de la capacité des élèves à choisir et à traiter l'information (Annexes 42-44) et concernant l'écoute active (Annexe 53).

Références

Genishi, Celia, and Anne Haas Dyson. *Language Assessment in the Early Years*. Norwood, NJ: Ablex, 1984.

Lipson, Marjorie Y., and Karen K. Wixson. *Assessment and Instruction of Reading and Writing Disability. 2nd ed.* New York, NY: Addison Wesley Longman, 1997.

Rhodes, Lynn K., and Nancy L. Shanklin. *Windows into Literacy: Assessing Learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

Ross, Elinor Parry. *The Workshop Approach: A Framework for Literacy*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1996.

Pour en savoir plus

Campbell, Bruce. *Les intelligences multiples : Guide pratique*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Davies, Anne, et Colleen Politano. *La multiclasse: Outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

Thériault, Jacqueline. *J'apprends à lire...aidez-moi!* Montréal, QC : Les éditions logiques, 1996.

Évaluations de la performance

L'évaluation de la performance est considérée comme une activité d'évaluation qui exige de l'élève qu'il construise une réponse, qu'il crée un produit ou qu'il fasse une démonstration. Comme ce genre d'évaluation ne prévoit généralement pas une seule réponse ou méthode correcte, l'évaluation des produits ou des performances des élèves repose sur des jugements qui sont eux-mêmes basés sur des critères (McTighe et Ferrara, 1994).

Les évaluations de la performance visent à déterminer comment les élèves appliquent les connaissances, les habiletés, les stratégies et les attitudes qu'ils ont apprises à de nouvelles tâches authentiques. Les performances sont des activités de courte durée (en général étalées sur une à trois périodes) qui donnent aux élèves des occasions de montrer leurs connaissances, leurs habiletés et les stratégies qu'ils emploient. Elles sont très structurées et exigent des élèves qu'ils exécutent des tâches bien précises. Elles peuvent porter sur une matière particulière ou être de nature interdisciplinaire et reliées à l'application concrète de connaissances, d'habiletés et de stratégies.

Vous trouverez ci-dessous des exemples de tâches destinées à l'évaluation de la performance. Elles sont réparties en trois catégories :

Produits

exposition artistique	cartes
diagrammes conceptuels	maquettes
diagrammes	peintures murales
dioramas	poèmes
dessins	portfolios
essais	projets de recherche
organigrammes	projets scientifiques
graphiques ou tableaux	diaporamas
illustrations	tableaux
rapports de laboratoire	écrits ou pièces de théâtre
lettres	dépliants touristiques
carnets ou journaux	vidéocassettes
audiocassettes	organismes graphiques
matrices	

Performances

compétitions sportives	exposés oraux
danse/mouvement	marionnettes
débats	musique rap
lectures de pièces de théâtre	démonstrations scientifiques
mises en scène	saynètes
récitais	tableaux vivants

Processus

entretiens
journaux
entrevues
carnets d'apprentissage

observations
interrogations orales
descriptions des processus
pense tout haut

Buts

- Confier aux élèves des tâches concrètes pendant lesquelles les enseignants peuvent observer leurs connaissances, leurs habiletés et leurs stratégies, leurs attitudes et leur capacité à mettre en application ce qu'ils apprennent;
- offrir aux élèves diverses occasions de montrer leurs connaissances et leurs habiletés;
- varier les méthodes d'évaluation pour pouvoir mesurer l'apprentissage d'élèves aux intelligences multiples;
- évaluer au cours d'une même tâche un certain nombre de résultats d'apprentissage connexes.



Démarche

Étape 1 — Choisissez les matières et les résultats d'apprentissage que vous désirez évaluer.

Étape 2 — Prévoyez une tâche concrète qui donnera aux élèves des occasions de montrer qu'ils sont capables d'appliquer les connaissances, les habiletés et les stratégies énoncées dans les résultats d'apprentissage faisant l'objet de l'évaluation. Tenez compte du sujet, de l'auditoire et de l'objectif.

Étape 3 — Choisissez une durée appropriée.

Étape 4 — Définissez les produits ou les performances dont les élèves peuvent se servir pour montrer qu'ils maîtrisent les résultats d'apprentissage visés et établissez une liste de critères pour chacun ou chacune.

Étape 5 — Utilisez chaque liste de critères dans une grille d'évaluation pour préciser la méthode de notation.

Étape 6 — Prévoyez des activités d'autoévaluation pour accompagner la performance.

Étape 7 — Demandez aux élèves d'effectuer les tâches et choisissez des échantillons pour indiquer les critères de performance. Servez-vous de ces critères comme modèles pour les élèves des années ultérieures.

Références

Cambourne, Brian, and Jan Turbill, eds. *Responsive Evaluation: Making Valid Judgements About Student Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

Hill, Bonnie Campbell, and Cynthia Ruptic. *Practical Aspects of Authentic Assessment: Putting the Pieces Together*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1994.

Johnson, David W., and Roger T. Johnson. *Meaningful and Manageable Assessment Through Cooperative Learning*. Minneapolis, MN: Interaction Book Company, 1996.

Marzano, Robert J., Debra Pickering, and Jay McTighe. *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.

McTighe, Jay, and Steven Ferrara. *Assessing Learning in the Classroom*. Washington, DC: National Education Association, 1994.

Rhodes, Lynn K., and Nancy L. Shanklin. *Windows into Literacy: Assessing Learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

Stiggins, Richard. *Student-Centered Classroom Assessment*. Upper Saddle River, NJ: Merrill (Prentice-Hall), 1994.

Wiggins, Grant. *Standards Not Standardization: Rethinking Student Assessment in the Classroom*. Vol.3. Videotapes A and B. Geneseo, NY: The Center on Learning, Assessment and School Structure, 1993.

Pour en savoir plus

Cornfield, J., Berger, Marie-Josée, Mathieu, Pierrette. *Construire la réussite : l'évaluation comme outil d'intervention*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1994.

Thériault, Jacqueline. *J'apprends à lire...aidez-moi!* Montréal, QC : Les éditions logiques, 1996.

Portfolios

Selon F. Leon Paulson (1991, p. 60), un portfolio est [trad. libre] « une collection délibérée des travaux d'un élève illustrant les efforts, les progrès et les réalisations de celui-ci dans un ou plusieurs domaines. La collection sous-entend que l'élève a participé à la sélection des travaux et doit inclure les critères utilisés pour juger du mérite de ces travaux ainsi que des preuves de réflexion personnelle de la part de l'élève. »

Sur le plan physique, le portfolio rassemble des travaux qui peuvent être classés par ordre chronologique, par matière, par type de travail ou par objectif. Sur le plan de la conception, la structure du portfolio correspond aux objectifs de l'enseignant en ce qui concerne l'apprentissage de l'élève. Par exemple, l'enseignant peut demander à l'élève d'autoévaluer un échantillon de son travail puis de procéder à une réflexion personnelle et d'établir un objectif d'apprentissage pour l'avenir. L'autoévaluation de l'échantillon et la feuille d'objectif peuvent être ajoutées au portfolio.

En général, les élèves choisissent les travaux qu'ils veulent insérer dans leur portfolio. L'enseignant peut lui aussi décider d'inclure certains travaux dans le portfolio.

Des travaux de toutes les matières peuvent être sélectionnés et placés dans un portfolio. Exemples :

rapports de laboratoire	travaux de recherche
photos	carnets de lectures
récits	scénarios
autobiographies	entrevues
poèmes	bulletins scolaires
formulaire d'évaluation	journaux
lettres	tests
réalisations en dehors de l'école	
réflexions sur les échantillons de travail	

Buts

- examiner les progrès de l'élève dans le temps;
- donner des occasions d'autoévaluation;
- établir des objectifs d'apprentissage pour l'avenir;
- observer les points forts de l'élève et les domaines à améliorer;
- promouvoir l'apprentissage actif;
- fournir des occasions d'entretiens pour l'élève et l'enseignant;
- donner aux enseignants des occasions d'évaluer l'efficacité de leur enseignement et leurs décisions en matière d'éducation;
- fournir un compte rendu à long terme de ce que les élèves apprennent et de la façon dont ils apprennent;
- permettre aux élèves d'avoir une image positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenants.

Démarche

Étape 1 — Décidez de la forme et de la structure du portfolio. Choisissez un système qui est facile à gérer.

Étape 2 — Montrez votre portfolio professionnel aux élèves et (ou) demandez à d'autres professionnels (par ex. des artistes et des architectes) de montrer les leurs.

Étape 3 — Faites une séance de remue-méninges avec les élèves pour savoir quels travaux peuvent être inclus dans le portfolio. Affichez la liste pour pouvoir la consulter.

Étape 4 — Demandez aux élèves de faire une table des matières qui énonce les travaux en question et leurs dates d'achèvement. Ils doivent la mettre à jour chaque fois qu'un travail est ajouté au portfolio.

Étape 5 — Les élèves sélectionnent les travaux qui feront partie de leurs portfolios.

Étape 6 — Les élèves remplissent un formulaire d'autoréflexion et indiquent le titre du travail, la date, la raison pour laquelle ce travail a été choisi, ce qu'il montre à leur sujet en tant qu'apprenants et un objectif d'apprentissage pour l'avenir. Voir les exemples ci-dessous :

Feuille d'autoréflexion	
Titre	_____
Nom	_____
Date	_____
J'ai choisi cet échantillon de travail parce que	_____ _____ _____
Ce travail montre	_____ _____ _____
Mon objectif est le suivant	_____ _____ _____

Joins cette feuille à ton échantillon de travail.

Étape 7 — Prévoyez des entretiens réguliers avec les élèves pour discuter de leurs portfolios.

Évaluation

Enseignants, élèves et parents ont tous un rôle à jouer dans l'évaluation des portfolios. Tous les aspects des progrès de l'élève devraient être évalués dans toutes les matières.

Le rôle de l'enseignant est le suivant :

- fournir une évaluation écrite de chaque portfolio expliquant les progrès des élèves;
- noter le développement des habiletés des élèves en autoévaluation;
- avoir des entretiens avec les élèves;
- orienter les élèves en ce qui concerne l'établissement d'objectifs;
- informer les parents des progrès des élèves.

Le rôle de l'élève est le suivant :

- acquérir des habiletés en autoévaluation;
- expliquer pourquoi ils ont choisi un travail particulier et ce qu'il montre au sujet de ce qu'ils sont capables d'accomplir en tant qu'apprenants;
- établir des objectifs d'apprentissage pour l'avenir;
- réfléchir à leur travail et aux progrès qu'ils accomplissent.



Le rôle des parents est le suivant :

- discuter du portfolio avec leur enfant;
- féliciter l'élève pour ses efforts, ses progrès et ses points forts;
- faire des suggestions d'apprentissage pour l'avenir.

Documentez vos observations à l'aide de commentaires anecdotiques sur l'évolution des élèves, comme l'indique le portfolio. Distribuez aux parents des feuilles de commentaires pour qu'ils inscrivent leurs commentaires au sujet du travail de l'élève. Les élèves doivent réfléchir à leurs portfolios. Voir les exemples ci-après (Feuille de commentaires des parents; Réflexions personnelles de l'élève sur son portfolio) :

Les parents peuvent se servir du formulaire ci-dessous pour faire des commentaires sur le travail de leur enfant.

Feuille de commentaires des parents

Cher _____,

En regardant ton portfolio, je suis content(e)/nous sommes contents de voir :

Ton portfolio indique que tu améliores les habiletés et les stratégies suivantes :

J'aimerais (nous aimerions) te voir faire ce qui suit à mesure que tu continues à travailler sur ton portfolio :

Signature du père, de la mère ou du tuteur

Réflexions personnelles de l'élève sur son portfolio

Nom _____ Date _____

1. Quand je regarde le travail que j'ai accompli, je me sens _____

2. Je me suis amélioré(e) en _____

3. Je suis très fier(ère) de _____

4. Je vais travailler davantage sur _____

5. Mon expérience préférée était la suivante : _____

6. La chose la plus importante que j'ai apprise a été la suivante : _____

Conseils pour l'enseignant

- Lorsque vous vous servez de portfolios pour la première fois, prévoyez plusieurs périodes de temps assez longues pour que les élèves puissent les préparer.
- Prévoyez régulièrement du temps pour qu'ils mettent leurs portfolios à jour.
- Faites en sorte qu'ils puissent facilement consulter leurs portfolios.
- Prévoyez des entretiens réguliers avec eux pour discuter de leurs portfolios.
- Servez-vous de cartables à trois anneaux - ils conviennent particulièrement bien pour les portfolios.
- Demandez aux élèves de compiler un deuxième jeu d'échantillons de leurs travaux qu'ils voudront peut-être ajouter à leurs portfolios.
- Insérez des enregistrements sur audiocassettes ou sur vidéocassettes de certains travaux comme des lectures orales ou partagées, des causeries littéraires et des saynètes pour montrer les progrès des élèves sur une période donnée. Prenez des photos des réalisations des élèves et insérez-les dans le portfolio.

Adaptations et applications

Faites en sorte que les élèves montrent régulièrement leurs portfolios à un ami ou à un groupe d'élèves.

Références

De Fina, Allan A. *Portfolio Assessment: Getting Started*. New York, NY: Scholastic Professional Books, 1992.

Glazer, Susan Mandel, and Carol Smullen Brown. *Portfolios and Beyond: Collaborative Assessment in Reading and Writing*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1993.

Paulson, F. Leon. "What Makes a Portfolio a Portfolio?" *Educational Leadership* (February 1991): 60-63.

Tierney, Robert J., Mark A. Carter, and Laura E. Desai. *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1991.

Pour en savoir plus

Arpin, Lucie, et Louise Capra. *L'apprentissage par projets*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

Campbell, Bruce. *Les intelligences multiples : Guide pratique*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

Davies, Anne, et Colleen Politano. *La multiclasse: Outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Dore, Louise, Nathalie Michaud, et Libérata Mukarugagi. *Le portfolio : Évaluer pour apprendre*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Farr, Roger, et Bruce Tone. *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Gaudet, Denise, et al.T. *La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 2003.

Goupil, Georgette. *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1998.

Leclerc, Martine. *Au pays des gitans : recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 2001.

Morissette, Rosée, et Micheline Voynaud. *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Sullivan, Mary, *L'évaluation et le portfolio de l'élève : fiches à reproduire 5*. Richmond Hill, ON : Scholastic, 1994.

Sullivan, Mary, *L'évaluation et le portfolio de l'élève : fiches à reproduire 2*. Richmond Hill, ON : Scholastic, 1994.

Sullivan, Mary, *L'évaluation et le portfolio de l'élève : fiches à reproduire 4*. Richmond Hill, ON : Scholastic, 1994.

Thériault, Jacqueline. *J'apprends à lire...aidez-moi!* Montréal, QC : Les éditions logiques, 1996.

Évaluation de la lecture

La lecture est un processus qui permet de donner un sens à un texte par l'interaction dynamique entre les connaissances actuelles du lecteur, l'information suggérée dans le texte et le contexte de l'activité de lecture. Le lecteur s'engage par rapport au texte pour lui donner un sens à l'aide de diverses habiletés et stratégies.

Par évaluation, on entend « le processus systématique consistant à recueillir de l'information sur ce que l'élève connaît, est capable de faire et apprend à faire » (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, *Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves - Un guide de politiques à l'intention des enseignants, des administrateurs et des parents*, 1998, p. 38).

Pour les évaluations en lecture, on se sert de diverses activités afin de recueillir des données sur un ou plusieurs élèves. Les évaluations peuvent être formelles ou informelles. Les évaluations formelles incluent des tests standardisés (ou normatifs) et des tests basés sur les normes (ou critériels). En lecture, il est fondamental de comprendre les mécanismes de reconnaissance et de compréhension des mots pour concevoir et choisir des outils et des stratégies d'évaluation appropriés.

L'évaluation informelle se déroule en classe et fait partie intégrante de l'enseignement. Elle consiste notamment à observer les élèves en train d'effectuer des tâches authentiques de lecture, à organiser des entretiens avec les élèves pour parler de leurs travaux en cours ou des devoirs terminés et à discuter avec les élèves de ce qu'ils savent des stratégies qu'ils emploient pour donner un sens à ce qu'ils lisent.

Technique du test de closure

Dans un *Test de closure* (Taylor, 1953), des mots ou des bouts de mots sont cachés ou supprimés dans une phrase ou un passage assez court. Pour remplacer ou compléter les mots qui manquent, les élèves doivent se servir d'autres indices ou du contexte, à la fois à partir du texte et de leurs connaissances antérieures. Lorsqu'ils lisent et tombent sur un blanc dans la phrase, ils font appel à des systèmes de décodage et à d'autres sources de renseignements pour décider quel mot aurait du sens dans cette phrase. Avec les jeunes élèves, il faut peut-être supprimer un seul mot dans la phrase. Avec les élèves du présecondaire, huit à dix mots manquants dans un passage sont appropriés. L'expérience des tests de closure encourage les élèves à exploiter au maximum leurs systèmes de décodage. Ils choisissent les sources d'information et les stratégies les plus appropriées lorsqu'ils rencontrent des mots qu'ils ne connaissent pas plutôt que de s'en remettre trop souvent aux indices graphophoniques et à la prononciation des mots sans se préoccuper du sens ni de l'ordre des mots.

Façons de présenter des tests de closure :

- Méthode audio-orale : au cours d'une activité de lecture partagée ou dirigée où vous lisez tout haut, arrêtez et demandez aux élèves d'écouter attentivement et de prédire le mot ou la phrase qui suit.

- Méthode écrite et orale : dans une phrase ou un passage écrit au tableau, les élèves doivent suivre les mots à mesure qu'ils sont lus à haute voix et donner le mot qui manque.
- Méthode écrite et écrite : les élèves peuvent avoir leur propre exemplaire du texte; ils le lisent et écrivent le mot qui manque.

Buts

- encourager les élèves à se servir activement de tous les systèmes de décodage pour trouver le sens de ce qu'ils lisent;
- trouver des mots à l'aide d'indices contextuels;
- prédire des mots à l'aide des renseignements contenus dans le texte et des connaissances antérieures;
- essayer de comprendre comment les élèves se servent de différents systèmes de décodage pour lire.

Lecture partagée et test de closure

Démarche :

Étape 1 — Avant la leçon, écrivez sur le tableau noir ou sur un tableau à feuilles mobiles un passage correspondant au niveau de lecture des élèves en laissant la première phrase telle quelle, en supprimant un mot sur cinq ou sur sept et en remplaçant les mots par des blancs. Cela peut varier en fonction de la difficulté du texte.

Étape 2 — Servez-vous d'un pointeur ou d'une baguette pour aider les élèves à suivre le texte écrit pendant qu'ils le lisent tous ensemble et qu'ils remplissent les blancs oralement au fur et à mesure sans pour autant ralentir. Ils vont proposer diverses réponses mais le fait de lire le passage jusqu'à la fin avant de discuter des choix de mots ressemblera un peu à une séance de lecture « naturelle ».

Étape 3 — Revenez au début du texte pour discuter des propositions des élèves. À mesure qu'ils se souviennent de leurs suggestions, écrivez leurs réponses sur le tableau. Discutez de la façon dont ils ont décidé que ces mots avaient du sens et de l'endroit où ils ont trouvé des repères ou des indices, et aidez-les à évaluer les stratégies qu'ils ont employées pour donner un sens à leur lecture.

Test de closure interactif

Démarche :

Étape 1 — Distribuez à chaque élève un petit passage avec des blancs. Laissez la première et la dernière phrase telles quelles. Supprimez soigneusement des mots difficiles de façon à stimuler la discussion et la comparaison.

Étape 2 — Autorisez les élèves à travailler individuellement ou à deux pour remplacer les mots manquants. Ne leur donnez pas trop de temps.

Étape 3 — Lorsque tout le monde a fini, répartissez les élèves en petits groupes et demandez-leur de comparer et de discuter leurs réponses. Ils doivent expliquer leurs choix. Chaque groupe doit s'entendre sur une solution pour chaque mot manquant.

Étape 4 — Tous les groupes doivent comparer leurs passages et les mots qu'ils ont choisis. Ensuite, les élèves lisent le passage original tous ensemble pour une dernière comparaison.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur la capacité de l'élève de trouver un sens à partir du contexte et à prédire des mots qui ont du sens et qui correspondent grammaticalement à la structure de la phrase. Prenez note des indices dont les élèves se servent avec efficacité. Est-ce que certains aspects de la langue sont plus difficiles que d'autres pour les élèves? Les élèves sont-ils capables de justifier leurs choix? Dans un test de closure interactif, évaluez la capacité de l'élève à travailler avec les autres et à apprendre d'eux. S'il s'agit d'une observation informelle, documentez-la à l'aide de commentaires anecdotiques. Avec de petits groupes, vous pouvez opter pour une observation structurée qui inclut notamment des critères pour supprimer certains mots.

Conseils pour l'enseignant

- Encouragez les élèves à partager leurs idées et à prendre des risques.
- Lorsque vous faites un test de closure, servez-vous souvent de la discussion (à deux, en petits groupes et avec toute la classe) et encouragez l'interaction pour que les élèves puissent avoir une idée de la façon dont les autres raisonnent.
- Surveillez la discussion en petits groupes pour encourager les élèves à se servir de leurs habiletés dans le domaine de la collaboration.
- Au cours de la discussion de suivi, les élèves doivent expliquer comment le contexte et (ou) leurs connaissances antérieures les ont aidés à trouver des mots de remplacement pertinents.
- À mesure que les élèves se familiarisent avec le test de closure, augmentez la longueur des passages et le nombre de mots supprimés.

Adaptations et applications

- Choisissez au hasard les mots que vous allez supprimer.
- Pour insister seulement sur les indices qui se trouvent dans le contexte, à la place du mot manquant, faites un tiret pour chaque lettre ou laissez un blanc qui ne correspond pas nécessairement à la longueur du mot. Choisissez des mots évoqués par le contexte.
- Pour insister à la fois sur les indices phonétiques et sur les indices du contexte, écrivez la première consonne suivie d'un blanc ou bien la première et la dernière consonne séparées par un blanc. Vous pouvez aussi écrire les trois premières lettres (ou une partie) d'un mot manquant suivies d'un blanc.
- Choisissez de supprimer certains éléments de syntaxe (par ex. des noms ou des adverbes) ou des mots-repères ou des marqueurs de relation (par ex. d'abord, ensuite, et, aussi, également, mais, bien que, encore, avant, pendant).

Références

Rhodes, Lynn, and C. Dudley-Marling. *Readers and Writers with a Difference: A Holistic Approach to Teaching Struggling Readers and Writers*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.

Ruddell, R., and M. Ruddell. *Teaching Children to Read and Write*. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Tarasoff, Mary. *Reading Instruction That Makes Sense*. Victoria, BC: Active Learning Institute, 1993.

Taylor, Robert J. "Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability." *Journalism Quarterly* 30 (1953): 415-53.

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Inventaires des aptitudes en lecture (IAL)

Les *Inventaires des aptitudes en lecture (IAL)* sont des évaluations structurées de lecture se rapprochant autant que possible des activités de lecture qui ont lieu tous les jours dans la salle de classe. Il s'agit d'une série d'exercices de lecture qui sont confiés à un élève donné et qui incluent généralement des listes de vocabulaire et des extraits de texte adaptés au niveau scolaire de l'élève. La plupart des inventaires comportent des passages à lire oralement et en silence, et beaucoup incluent également des passages destinés à connaître le niveau de compréhension auditive de l'élève. Les élèves lisent oralement et en silence, et ils répondent à des questions de compréhension. Les réponses sont analysées pour déterminer le degré d'autonomie, le niveau scolaire et le niveau de frustration des élèves en lecture. Des passages sont également lus aux élèves et suivis de questions de compréhension qui servent à évaluer leur compréhension auditive. Il est important de suivre une formation structurée en administration des *IAL* et d'obtenir des conseils sur leur interprétation avant de communiquer le moindre résultat.

Buts

- déterminer le niveau approprié des ouvrages de lecture pouvant être confiés à un élève donné;
- trouver les points forts et les points faibles dans les domaines de la reconnaissance et de la compréhension des mots;
- trouver des stratégies appropriées pour enseigner un programme de langue à un élève.

Démarche

Les enseignants titulaires de classe peuvent créer des *IAL* à partir de documents qu'ils ont à leur disposition mais, souvent, ceux qui sont vendus dans le commerce sont plus pratiques et plus uniformes. Chaque test *IAL* varie par la façon dont il est administré. Il est essentiel de lire les lignes directrices relatives à l'administration et à la notation de l'*IAL* particulier que vous décidez d'utiliser.

Étape 1 — Demandez à l'élève de lire oralement les listes de vocabulaire de l'*IAL*. Inscrivez les réponses exactes en notant si la réponse est spontanée ou laborieuse. Ces réponses doivent être soigneusement compilées pour que l'on puisse analyser plus tard les méprises de façon plus détaillée. Bien que les critères de reconnaissance des mots varient légèrement d'un test à un autre, ils prévoient généralement 90 % de réussite au niveau autonome et au moins 70 à

89 % de réussite au niveau scolaire. Pour n'importe quel niveau, une note inférieure à 70 % indique que les habiletés de l'élève dans ce domaine sont douteuses à ce niveau. Chaque *IAL* possède des critères de notation précis pour les listes de vocabulaire. Commencez par la lecture des passages à au moins un niveau inférieur au degré d'autonomie maximal de l'élève en listes de vocabulaire.

Étape 2 — La plupart des *IAL* comportent plusieurs passages pour chaque année scolaire de façon que l'on puisse comparer la lecture orale et la lecture silencieuse. Beaucoup contiennent également divers extraits de textes narratifs et informatifs pour chaque niveau de façon que l'on puisse comparer la lecture de différents genres de textes. Demandez à l'élève de lire, de reformuler et de répondre aux questions de compréhension. Choisissez les passages à lire et mélangez les lectures orales, silencieuses, narratives et informatives en fonction de l'objectif de l'évaluation, en fonction de la compétence attendue de l'élève et du type de lecture à évaluer. Pendant que l'élève lit oralement, prenez note de ses comportements et de ses méprises à l'aide de codes. Le manuel de l'*IAL* explique comment se servir d'un système de codes. Souvent, les exercices de lecture orale sont enregistrés pour qu'on les examine de plus près. Les erreurs et méprises les plus souvent mentionnées sont les suivantes : omissions, substitutions, ajouts, répétitions, hésitations, non-observation de la ponctuation, inversions et autocorrections. Après la lecture, mettez le passage de côté, demandez à l'élève de reformuler sans l'aide d'indices et posez-lui des questions de compréhension. Vous pouvez lui demander d'autres renseignements en lui posant des questions ouvertes.

Au niveau autonome, la note de compréhension devrait être d'au moins 90 % (et celle de la reconnaissance des mots en contexte, de 98 % ou plus) et d'au moins 75 % au niveau scolaire. La note de reconnaissance des mots en contexte devrait être de 90 à 97 % pour respecter les critères du niveau scolaire. Si elle est inférieure à 90 %, cela signifie que le passage entraîne une certaine frustration chez l'élève. Vous pouvez souvent obtenir d'autres renseignements en autorisant l'élève à reprendre le texte pour qu'il trouve l'information nécessaire ou corrige ses réponses. Même si ces renseignements ne sont pas inclus dans la note, ils sont utiles pour comprendre la capacité de l'élève à expliquer ce qu'il a lu et sa capacité à se servir de stratégies pour trouver et confirmer l'information dans le texte.

Étape 3 — Établissez un niveau de compréhension orale en lisant à l'élève des passages à voix haute et en lui demandant de répondre à des questions de compréhension. Le passage correspond au niveau scolaire de l'élève si celui-ci atteint une note de 75 % ou plus.

Étape 4 — Après les *IAL*, reprenez le tout et analysez à la fois les réponses aux listes de vocabulaire et la lecture de passages aux niveaux de difficulté variables. L'analyse devrait notamment porter sur les stratégies de reconnaissances des mots, la fluidité verbale et l'autocorrection ainsi que l'analyse approfondie des erreurs relevées en lecture orale. Les réponses aux questions de compréhension devraient également être soigneusement analysées et évaluées.

Étape 5 — La plupart des *IAL* permettent également de mesurer un autre élément : la vitesse de lecture. Même si la plupart des *IAL* fournissent le nombre de mots contenus dans les extraits de textes, vous pouvez obtenir ces renseignements en comptant le nombre de mots dans le passage et en divisant ce nombre par le nombre de secondes que l'élève a pris pour le lire. En multipliant ce chiffre par 60, vous obtenez le nombre de mots lus à la minute.

Conseils pour l'enseignant

- Consultez le dossier cumulatif de l'élève pour savoir quand celui-ci a passé son dernier *IAL*. Prenez note du genre d'*IAL* utilisé.
- Consultez l'orthopédagogue de votre établissement pour savoir quels *IAL* sont utilisés dans votre division scolaire.
- Choisissez des passages qui intéressent les élèves. Déterminez les connaissances de l'élève pour décider du contenu ou du thème de l'histoire, car elles auront une influence sur sa performance. Si ces connaissances sont insuffisantes ou inappropriées sur le plan culturel, choisissez un autre passage.
- Étudiez la performance de l'élève en enregistrant sur cassette sa lecture orale et ses réponses aux questions de compréhension.
- Ajoutez des exercices de reformulation et d'autres stratégies, notamment celles qui permettent à l'élève de reprendre le texte pour obtenir d'autres renseignements.
- Servez-vous de diverses formes d'*IAL* pour les élèves qui ont des difficultés et qui ont besoin d'être ré-évalués régulièrement au cours de l'année. Comparez les résultats.

Références

Alberta Education. *Alberta Diagnostic Reading Program*. Edmonton, AB: Alberta Education, 1986.

Ekwall, E.E., and J.L Schanker. *Ekwall/Schanker Reading Inventory*. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1993.

Harp, Bill. *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1996.

Johns, Jerry L. *Basic Reading Inventory*. 7th ed. Dubuque, IA: Kendall/ Hunt, 1997.

Lipson, Marjorie Y., and Karen K. Wixson. *Assessment and Instruction of Reading and Writing Disability: An Interactive Approach*. 2nd ed. New York, NY: Addison-Wesley Longman, 1997.

Analyse des méprises en lecture orale - Administration en classe

L'analyse des méprises en lecture orale décrit les méthodes utilisées dans ce domaine pour déterminer la façon dont le lecteur assimile ce qu'il lit. La lecture orale est un moyen d'examiner la façon dont le lecteur recourt aux trois systèmes de décodage - graphophonique, syntaxique et sémantique. L'idée est que les méprises ou erreurs ne sont pas toutes égales et que l'analyse minutieuse

de ces méprises peut révéler d'importants renseignements sur les indices et les stratégies que le lecteur utilise ou qu'il n'arrive pas à utiliser efficacement. L'analyse porte sur les types de substitutions que le lecteur fait pendant la lecture orale.

But

Proposer une analyse systématique des types de méprises que le lecteur fait afin de déterminer sur quelles stratégies il faut insister pour enseigner la reconnaissance des mots et la compréhension.

Démarche

Vous trouverez ci-dessous une analyse des méprises en lecture orale que vous pouvez utiliser en classe.

Étape 1 — Choisissez un texte correspondant au niveau scolaire de l'élève et demandez à celui-ci de le lire oralement, comme il le ferait normalement. Prenez note des méprises. (Enregistrez la lecture à l'aide d'un magnétophone pour une analyse ultérieure.) Le texte doit être complet et assez long pour provoquer environ 25 méprises. Toutefois, il faudra peut-être faire des adaptations pour les lecteurs débutants ou pour ceux qui ont beaucoup de difficulté.

Étape 2 — Analysez les substitutions à partir des questions suivantes :

- Est-ce que la méprise change le sens de la phrase?
- Est-ce qu'elle est acceptable si l'on tient compte du texte tout entier ou de la structure de la phrase?
- Est-ce que l'élève a corrigé lui-même son erreur?
- Est-ce que le mot incorrect ressemble au mot recherché sur le plan graphophonique? Est-ce que la méprise concerne les mots usuels, la phonétique ou les syllabes?

Déterminez la compétence en reconnaissance des mots à l'aide de la formule suivante : nombre de mots lus moins nombre de méprises modifiant le sens X 100 = nombre total de mots lus correctement.

Étape 3 — Servez-vous de l'analyse pour déterminer les modes de réaction de l'élève. Par exemple :

- Est-ce que l'élève lit la plupart du temps en essayant de comprendre ce qu'il lit?
- Est-ce qu'il s'autocorrige de façon efficace?
- Comment le lecteur parvient-il à donner un sens à ce qu'il lit? Est-ce qu'il se sert des indices dans les illustrations et dans le texte, est-ce qu'il s'autocorrige ou est-ce qu'il fait des substitutions logiques?
- Comment le sens est-il modifié? L'élève fait-il des omissions? Est-ce qu'il se repose trop souvent sur un seul système de décodage? Est-ce qu'il fait des substitutions inappropriées? Est-ce qu'il ignore la ponctuation?

Étape 4 — Confirmez les tendances que vous avez observées chez l'élève avec ce texte en demandant à celui-ci de lire d'autres textes et en effectuant des analyses semblables.

Étape 5 — Sélectionnez des activités et des stratégies d'enseignement pour aider le lecteur à adopter des stratégies de lecture qui vont lui permettre de se servir efficacement des systèmes de décodage.

Conseils pour l'enseignant

- Consultez l'ouvrage de Yetta Goodman, et al. (1997) sur l'analyse des méprises : *An Informal Miscue Analysis* (1977) et un plus récent intitulé *Retrospective Miscue Analysis: Revaluing Readers and Reading* (1996) qui fait davantage participer les élèves à l'analyse de leurs propres méprises.
- Consultez l'ouvrage de Marie M. Clay (2003) *Le sondage d'observation en lecture-écriture*.
- Faites une analyse approfondie des méprises avec les élèves qui ont des difficultés et qui ont besoin d'une évaluation diagnostique complète.
- Servez-vous de différents types de textes comme exemples.
- Aidez les élèves à analyser leurs méprises, à s'autocorriger et à suggérer des stratégies pour s'améliorer.

Références

Goodman, K.S., and Yetta M. Goodman. "Learning About Psycholinguistic Processes by Analyzing Oral Reading." *Harvard Educational Review* (1997): 47.

Goodman, Yetta M., and Ann Marek. *Retrospective Miscue Analysis: Revaluing Readers and Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.

Goodman, Yetta M., Carolyn L. Burke, and Dorothy J. Watson. *Reading Miscue Inventory*. New York, NY: Richard C. Owen, 1987.

Harp, Bill. *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1996.

Lipson, Marjorie Y., and Karen K. Wixson. *Assessment and Instruction of Reading and Writing Disability: An Interactive Approach*. 2nd ed. New York, NY: Addison-Wesley Longman, 1997.

Marek, Ann M. "Retrospective Miscue Analysis: An Instructional Strategy for Revaluing the Reading Process." *In The Whole Language Catalog*. Kenneth S. Goodman, Lois Bridges Bird, and Yetta M. Goodman. Santa Rosa, CA: American School Publishers/A Macmillan McGraw-Hill Company, 1991.

Rhodes, Lynn K., and Nancy L. Shanklin. *Windows into Literacy: Assessing Learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

Tarasoff, Mary. *Reading Instruction That Makes Sense*. Victoria, BC: Active Learning Institute, 1993.



Fiche
d'observation
individualisée

La *Fiche d'observation individualisée* est une technique utilisée pour observer les élèves de façon systématique lorsqu'ils lisent des textes en classe. Il est important de suivre une formation sur l'utilisation et l'interprétation de cette technique. La fiche fournit des données concrètes sur la lecture des élèves, données que l'enseignant peut analyser et exploiter pour prendre des décisions en matière d'enseignement. Elle est particulièrement utile parce qu'elle peut être établie pratiquement n'importe où et ne prend que quelques minutes. Son analyse informe l'enseignant sur les stratégies que l'élève emploie ou n'emploie pas lorsqu'il lit un texte. Cette information aide par la suite à planifier les programmes.

La fiche d'observation individualisée peut être établie sur une feuille de papier vierge; elle ne nécessite aucun formulaire spécial. L'élève ou l'enseignant peut choisir le livre à lire. L'enseignant s'assoit à côté de l'élève pendant la lecture, prend note de ses comportements pendant la lecture orale puis analyse la fiche par la suite.

Buts

L'observation systématique des élèves lorsqu'ils lisent permet à l'enseignant de surveiller leurs progrès et d'adapter le programme en classe. Les fiches d'observation individualisée peuvent aussi servir à ce qui suit :

- déterminer le niveau approprié des ouvrages de lecture pour l'élève;
- fournir des renseignements utiles pour grouper les enfants;
- surveiller les progrès des élèves en lecture;
- observer les difficultés de chaque élève;
- surveiller les effets des programmes d'enseignement.

Conseils pour l'enseignant

- Consultez l'ouvrage de Marie Clay intitulé *Le sondage d'observation en lecture-écriture* pour en savoir davantage sur la façon d'établir et d'analyser une fiche d'observation individualisée.
- Ne vous servez pas d'un magnétophone ni de photocopies pour établir la fiche. L'avantage de cette technique est qu'elle exige très peu de préparation.
- Servez-vous fréquemment de ces fiches avec les élèves qui ont des difficultés.
- Les codes utilisés pour enregistrer les comportements des élèves en lecture orale sur la fiche d'observation individualisée sont faciles à apprendre.

Références

Johnston, P.H. *Knowing Literacy: Constructive Literacy Assessment*. York, ME: Stenhouse, 1997.

Pour en savoir plus

Clay, Marie. *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

NOTE :

En raison de droits d'auteur, nous sommes dans l'impossibilité d'afficher le contenu des pages 268-270 :

- Pense tout haut

Prière de vous référer au document imprimé. On peut se procurer ce document au Centre des manuels scolaires du Manitoba.

Centre des manuels scolaires du Manitoba

site : www.mtbb.mb.ca

courrier électronique : mtbb@merlin.mb.ca

phone : 1 800 305-5515 télécopieur : (204) 483-3441

n° du catalogue : 95111

coût : à venir

Autoévaluation

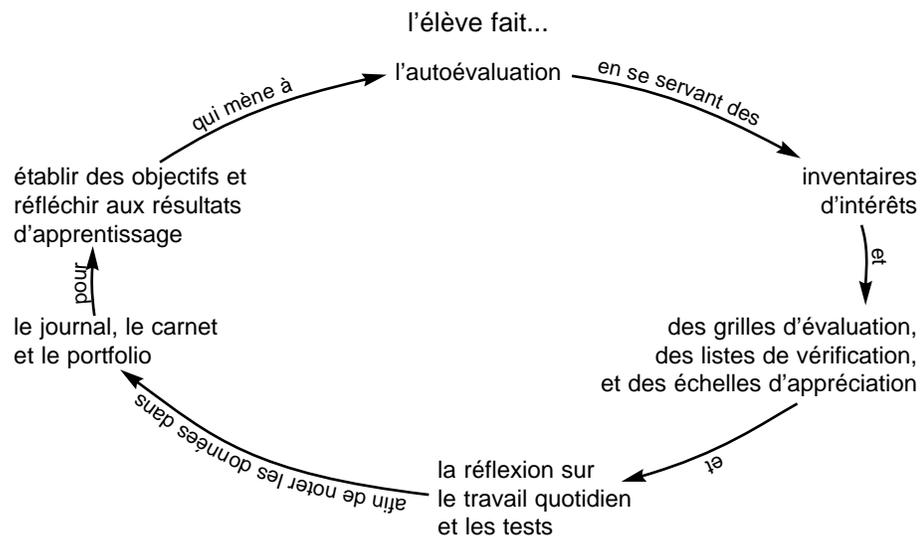
Lorsque les élèves s'autoévaluent, ils :

- réfléchissent à ce qu'ils ont appris et à la façon dont il l'ont appris;
- surveillent et règlent leur apprentissage tout en apprenant;
- découvrent leurs points forts ainsi que les domaines à améliorer;
- se rendent compte qu'ils sont responsables de leur propre apprentissage;
- évaluent la qualité de leur travail et de leurs connaissances;
- établissent des objectifs d'apprentissage et font des plans pour les atteindre;
- voient les progrès qu'ils accomplissent dans toutes les matières. Les portfolios sont des outils particulièrement utiles qui permettent aux élèves de constater leurs progrès scolaires d'une année à l'autre.

L'autoréflexion peut être structurée par l'enseignant ou par l'élève. Elle consiste notamment à formuler des réponses et des réflexions personnelles sur le processus d'apprentissage. Servez de modèle et faites une démonstration d'autoréflexion tous les jours.

Comme l'illustre le tableau ci-dessous, l'autoévaluation est un cycle continu et permanent. Le cycle commence lorsque l'élève réfléchit à son apprentissage en faisant l'inventaire de ses intérêts et de ses processus métacognitifs, et en se servant de grilles d'évaluation, de listes de vérification et de barèmes de notation. Ces réflexions peuvent être consignées par écrit et incluses dans son carnet d'apprentissage, son journal et son portfolio. L'élève s'en sert pour se donner des objectifs d'apprentissage, ce qui mène à une autre autoévaluation pour savoir si les objectifs et les résultats d'apprentissage sont atteints.

Cycle d'autoévaluation de l'élève



Listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation

Listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation sont des outils précieux que les élèves utilisent pour évaluer leur travail. Ceux-ci devraient participer activement à la définition des critères prévus pour ces outils d'évaluation. Vous pouvez vous servir des mêmes listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation pour évaluer le travail des élèves. Pour obtenir plus de détails, reportez-vous à la partie correspondante de *Section III : Outils et stratégies d'évaluation* (pages 232 à 238).

Inventaires d'intérêts

Les inventaires d'intérêts sont utiles au début de l'année scolaire ou du trimestre. Ils donnent aux élèves des occasions de dire ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas, et renseignent l'enseignant sur ses élèves. Ces renseignements aident l'enseignant à planifier son enseignement de façon qu'il soit pertinent. Les inventaires peuvent aussi être utilisés pendant l'année scolaire pour voir si les intérêts des élèves ont changé. Ils consistent généralement en des cadres d'énoncés que les élèves doivent remplir. Voir l'exemple ci-dessous (Annexe 88) :

ANNEXE 88

Inventaire d'intérêts

Nom _____ Date _____
Âge _____ Année scolaire _____

Aide-moi à mieux te connaître en remplissant les cadres d'énoncés suivants :

1. Je collectionne _____
2. Mes deux livres préférés sont _____
et _____
3. Les livres sont _____
4. Mon personnage préféré dans un livre est _____
5. Quand je lis, je _____

6. J'aime lire des livres au sujet de _____
7. Les bibliothèques sont _____
8. Pendant mon temps libre, je _____
9. L'école est _____
10. À l'école, mon activité préférée est _____

11. Mon émission de télévision préférée est _____
12. Mon film préféré est _____
13. Ma chanson préférée est _____
14. Mon chanteur ou ma chanteuse préféré(e) est _____
15. J'aime écouter de la musique _____
16. J'aime jouer à _____
17. Mes passe-temps sont _____
18. J'aime écrire au sujet de _____
19. La personne la plus intéressante que j'ai rencontrée est _____

20. Mes ami(e)s sont _____

Réflexion
métacognitive

La réflexion métacognitive consiste à réfléchir sur ses propres façons de raisonner et d'apprendre. Les enseignants aident les élèves à adopter des stratégies métacognitives par l'enseignement direct et la démonstration, et en donnant à ceux-ci des occasions de s'exercer à réfléchir de façon efficace, à s'observer et à maîtriser leurs processus mentaux. Pour cela, il faut régulièrement faire des vérifications, établir des objectifs et procéder à des évaluations continues. Les élèves se servent de leurs capacités métacognitives pour réfléchir à ce qu'ils ont appris, à la façon dont ils l'ont appris et à ce qu'ils doivent faire pour poursuivre leur apprentissage. Quand ils se lancent dans la réflexion métacognitive, ils peuvent surveiller leur propre apprentissage et renforcer leur motivation. Les carnets d'apprentissage, certains types de journaux, les entretiens et les inventaires peuvent tous servir à sensibiliser les élèves à la métacognition. L'autoréflexion sur le travail quotidien ainsi que sur la performance aux tests et aux examens peut aider les élèves à mieux se connaître comme apprenants. Ceux-ci peuvent voir les progrès qu'ils accomplissent et ainsi améliorer leur image d'eux-mêmes. Ils peuvent aussi élaborer un plan pour résoudre leurs problèmes d'apprentissage.

Les inventaires comme les deux qui sont présentés ci-après peuvent servir à encourager les élèves à adopter des stratégies de métacognition. Les élèves préfèrent parfois structurer eux-mêmes leur travail de réflexion métacognitive. Ils peuvent, par exemple, consigner le résultat de leur réflexion dans leurs carnets d'apprentissage, dans leurs journaux ou dans leurs portfolios et se servir de cette information pour se fixer des objectifs et pour planifier leur apprentissage.

ANNEXE 87

Inventaire des processus métacognitifs en lecture

Nom _____ Date _____

Fais une coche devant les stratégies que tu utilises avant, pendant et après la lecture :

Avant de commencer à lire, je ...

- cherche à savoir qui sont l'auteur et l'illustrateur.
- fais des prédictions sur le livre.
- pense aux raisons pour lesquelles l'auteur a écrit le livre.
- me fixe un objectif de lecture.
- pose des questions sur le livre.

Pendant la lecture, je ...

- décide si ce que je lis a du sens.
- reviens sur ce que j'ai lu et je poursuis ma lecture quand ce que je lis n'a pas de sens.
- essaie de comprendre le vocabulaire.
- me représente une image de ce que je lis dans ma tête.
- fais connaissance avec les personnages.
- prédis ce qui va se passer par la suite.
- essaie de répondre aux questions que je me pose.

Après la lecture, je ...

- réfléchis à ce que j'ai lu.
- vérifie pour voir si mes prédictions étaient correctes.
- réponds à mes questions.
- donne mon opinion personnelle sur le livre.
- pose de nouvelles questions.
- pense à d'autres livres semblables.
- fais des liens avec des événements qui se sont produits dans ma vie personnelle.

Réflexion métacognitive

Nom _____ Date _____

Activité _____

Réfléchis au travail que tu as accompli et complète les cadres d'énoncés suivants :

1. Je suis fier(fière) de _____

2. J'aimerais en apprendre davantage sur _____

3. J'aurais aimé _____

4. La prochaine fois, je _____

5. Je suis perplexe au sujet de _____

6. J'avais envie d'apprendre _____

7. La recherche est _____

8. Quand je ne comprenais pas ce que je lisais, je _____

9. Quand j'ai du mal à mettre mes idées par écrit, je _____

10. La chose la plus intéressante ou la plus surprenante que j'ai apprise a été _____

Une autre façon d'encourager la réflexion consiste à utiliser des cadres d'énoncés. On peut s'en servir à la fin d'une unité ou à la fin de projets de recherche. Servez-vous-en pour inciter les élèves à réfléchir à leurs processus mentaux dans leurs carnets d'apprentissage et aussi au cours d'entretiens et d'entrevues.

Pour savoir si les élèves ont conscience des processus stratégiques, les éducateurs ont mis au point des outils, notamment des questionnaires et un index de stratégies. (Consultez Schmitt, 1990, p. 454-461, pour en savoir plus sur le questionnaire, et Schmitt, 1994, p. 266-269, pour vous familiariser avec l'index des stratégies de métacompréhension.)

Évaluation

Les enseignants évaluent les capacités métacognitives des élèves pour :

- savoir quelle perception les élèves ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants;
- savoir de quelles stratégies les élèves se servent pour résoudre des problèmes.

Évaluez les capacités métacognitives des élèves :

- en organisant des entretiens individuels avec les élèves ou en les observant en petits groupes et en enregistrant vos observations sous forme de commentaires anecdotiques;
- en vous servant de questionnaires ou en menant des entrevues;
- en demandant aux élèves de mettre leurs réflexions personnelles par écrit.

Lorsque les enseignants évaluent les capacités métacognitives des élèves, ils s'informent sur l'apprentissage des élèves dans toutes les matières. Ces éléments d'information peuvent être consignés de façon anecdotique. L'objectif ultime est de faire en sorte que les élèves puissent évaluer eux-mêmes leur apprentissage tout au long de leur vie.

Réflexions
personnelles
consignées dans
les carnets
d'apprentissage et
les journaux

(Reportez-vous à *Carnets d'apprentissage* à la page 96 et *Journaux* à la page 80, dans la Section II intitulée : *Stratégies d'enseignement*.)

Évaluation

Il faut évaluer les journaux des élèves ainsi que leurs carnets d'apprentissage pour en savoir davantage sur les besoins des apprenants et pour planifier l'enseignement.

Établissement
d'objectifs

L'autoévaluation et l'autoréflexion mènent notamment à l'établissement d'objectifs. Les élèves se fixent des objectifs d'apprentissage et font des plans pour les atteindre, ce qui fait qu'ils s'engagent activement et personnellement dans leur apprentissage, et qu'ils apprennent à devenir autonomes.

Les élèves ont besoin de se fixer des objectifs réalistes et appropriés. Servez-vous de l'enseignement direct pour les aider à apprendre à établir des objectifs. Lorsqu'ils se fixent des objectifs, il leur faut :

- tenir compte de leurs points forts;
- déterminer les domaines qui ont besoin d'être améliorés;
- utiliser des critères établis;
- trouver les ressources dont ils auront besoin pour réussir;
- concevoir des plans qui les aideront à atteindre leurs objectifs;
- revoir leurs objectifs au besoin;
- communiquer leurs objectifs aux personnes qui comptent dans leur vie;
- adopter un échéancier et des dates limites pour les objectifs qu'ils se sont fixés.

Les élèves peuvent se fixer des objectifs précis pour chacun des aspects du cours de langue. Ils peuvent en établir pour les activités quotidiennes, pour les activités à long terme ou pour tout un trimestre. La plupart d'entre eux ont besoin d'aide pour adopter un échéancier qui leur permettra d'atteindre leurs objectifs à long terme.

Consultez ci-après les trois modèles conçus par des éducateurs du Manitoba : *Fixe-toi un objectif de lecture* (Annexe 13), *Établissement d'objectifs* (Annexe 90) et *Établissement d'objectifs pour un apprentissage stratégique* (Annexe 91).

ANNEXE 13	
Fixe-toi un objectif de lecture	
	L'objectif de lecture est la raison pour laquelle tu lis un texte. Fixe ton objectif <i>avant</i> de commencer à lire.
Étapes à suivre pour te fixer un objectif de lecture	
1. Réfléchis à ces questions avant de lire.	
<input type="checkbox"/> Qu'est-ce que tu cherches à accomplir en lisant ce texte?	
<input type="checkbox"/> Qu'est-ce que tu connais déjà sur ce sujet?	
<input type="checkbox"/> Quelles questions te poses-tu sur ce sujet?	
<input type="checkbox"/> Que feras-tu des renseignements?	
2. Décide de ton objectif.	
<input type="checkbox"/> Obtenir des réponses à tes questions.	
<input type="checkbox"/> Apprendre de nouveaux éléments d'information.	
<input type="checkbox"/> Trouver les idées principales.	
<input type="checkbox"/> Résumer les idées importantes.	
<input type="checkbox"/> Réfléchir aux idées énoncées.	
<input type="checkbox"/> Lire pour le plaisir.	
3. Réponds à tes questions.	
<input type="checkbox"/> Regarde le texte et confirme ce que tu sais déjà.	
<input type="checkbox"/> Décide ce que tu veux apprendre.	
<input type="checkbox"/> Écoute tes camarades et ton enseignant pendant les discussions.	
<input type="checkbox"/> Continue à te poser des questions pendant la lecture.	

Établissement d'objectifs

Nom _____ Date _____



Mon objectif est le suivant : _____

Pour l'atteindre, je planifie ce qui suit : _____



Un objectif sur lequel mon enseignant veut que je me concentre est le suivant : _____

Nous planifions ce qui suit : _____



Un objectif sur lequel mes parents veulent que je me concentre est le suivant : _____

Ensemble, nous ferons ce qui suit : _____

Signatures: _____

Élève

Père, mère, tuteur

Enseignant

Date de la prochaine vérification

ANNEXE 91

Établissement d'objectifs pour un apprentissage stratégique

Nom _____ Date _____

Cette semaine, je vais essayer de :

(a) _____
(b) _____
(c) _____
(d) _____

Quelles sont les stratégies qui vont m' aider à atteindre mon(mes) objectif(s)?

(a) _____
(b) _____
(c) _____
(d) _____

Quel sera mon résultat? _____



1	Exerce-toi davantage
2	Bien visé
3	Dans la bonne direction
4	En plein dans le mille!

Quel a été mon résultat?

1 – Exerce-toi davantage	_____
2 – Bien visé	_____
3 – Dans la bonne direction	_____
4 – En plein dans le mille!	_____

Pourquoi? _____

Goal Setting: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

Références

Bird, Lois Bridges, Kenneth S. Goodman, and Yetta M. Goodman. *The Whole Language Catalogue: Forms for Authentic Assessment*. Columbus, OH: SRA/McGraw Hill, 1994.

Cambourne, Brian, and Jan Turbill, eds. *Responsive Evaluation: Making Valid Judgements About Student Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

DeFina, Allan A. *Portfolio Assessment: Getting Started*. New York, NY: Scholastic, 1992.

Herman, Joan L., Pamela R. Aschbacher, and Lynn Winters. *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

Johns, Jerry L., Peggy VanLeirsburg, and Susan J. Davis. *Improving Reading: A Handbook of Strategies*. Dubuque, IA: Kendall-Hunt, 1994.

McDonald, Joseph P., et al. *Graduation by Exhibition: Assessing Genuine Achievement*. Alexandria, VA: ASCD, 1993.

Miller, Wilma H. *Alternative Assessment Techniques for Reading and Writing*. Paramus, NJ: The Center for Applied Research in Education, 1995.

Perrone, Victor, ed. *Expanding Student Assessment*. Alexandria, VA: ASCD, 1991.

Radencich, Marguerite C., Penny G. Beers, and Jeanne Shay Schumm. *A Handbook for the K-12 Reading Resource Specialist*. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1993.

Rhodes, Lynn K., and Nancy L. Shanklin. *Windows into Literacy: Assessing Learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

Schmitt, Maribeth Cassidy. "A Questionnaire to Measure Children's Awareness of Strategic Reading Processes" *The Reading Teacher* 43.7 (1990): 454-61.

Schmitt, Maribeth Cassidy. "Metacomprehension Strategy Index in Improving Reading: A Handbook of Strategies." In *A Handbook of Reading Strategies*. Ed. Jerry L. Johns, Peggy VanLeirsburg, and Susan J. Davis. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1994.

Tierney, Robert J., Mark A. Carter, and Laura E. Desai. *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1991.

Pour en savoir plus

Brazeau, Pierre. *Stratégies pour apprendre et enseigner autrement*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1998.

TOTER

La stratégie *TOTER* (*Travail, outils, temps, effort, résultat*) est destinée à améliorer l'autonomie et l'autoévaluation des élèves. Elle aide ces derniers à se concentrer sur les habiletés en réorganisation et en autosurveillance qui sont nécessaires pour devenir des apprenants responsables et autonomes.

Trabail - Quel est(était) mon travail?

Outils - Est-ce que j'ai(avais) les outils nécessaires?

Temps - Est-ce que j'utilise(ai utilisé) mon temps de façon judicieuse?

Effort - Est-ce que je fais(j'ai fait) de mon mieux?

Résultat - Est-ce que je fais(j'ai fait) un bon travail?/Mon résultat.

But

- fournir un cadre pour aider l'élève à prendre conscience de la nécessité d'être organisé et pour l'aider à surveiller et à évaluer son attitude et ses efforts.

Démarche

Étape 1 — Expliquez la stratégie, pourquoi il faut l'apprendre, quand et où elle peut être utilisée, et comment elle aidera l'élève.

Étape 2 — Montrez aux élèves comment utiliser la stratégie; pensez tout haut.

Étape 3 — Expliquez le sigle *TOTER*.

Étape 4 — Encouragez l'élève à se poser les questions avant, pendant et après chaque activité. Pour chacune des questions auxquelles l'élève peut répondre de façon affirmative, il encercle la lettre correspondante du sigle dans la colonne gauche de la liste de vérification. Si chacune des lettres du mot *TOTER* est encadrée, l'élève s'accorde 3 points pour l'activité en question. S'il n'est pas capable de répondre à toutes les questions de façon affirmative, il s'accorde une note pondérée.



Étape 5 — L'élève calcule son total et prend note de son résultat pour ce matin-là ou cet après-midi-là.

Étape 6 — Faites au besoin un commentaire écrit à l'intention des parents ou du tuteur sur les efforts et l'attitude de l'élève.

Évaluation

Exemples de possibilités :

- enregistrement, par l'élève, de la note qu'il obtient chaque jour;
- commentaires anecdotiques continus de la part de l'enseignant;
- commentaires et réactions des parents;
- liste de vérification.

Conseils pour l'enseignant

- Encouragez les élèves à se servir de la stratégie et à l'appliquer constamment;
- Servez-vous de ce rappel verbal : « Est-ce que tu utilises ton temps de façon judicieuse? » Cela suffit souvent à attirer l'attention des élèves sur la tâche à accomplir et cela leur rappelle les responsabilités qu'ils doivent assumer.
- Encouragez les élèves à demander à leurs parents de signer la liste de vérification, d'ajouter des commentaires éventuels et de la retourner à l'école. Ces listes peuvent être insérées dans leurs portfolios.

Adaptations et applications

- Fabriquez un grand mobile en carton pour la salle de classe et inscrivez-y les questions. Encouragez chacun des élèves à se poser les questions avant, pendant et après les activités.
- Rappelez verbalement aux élèves quelles sont leurs responsabilités.

Référence

The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

TOTER		
Nom de l'élève _____		Date _____
TOTER	Sujet ou activité	Note - Attitude et effort
TOTER		
Notes par sujet ou par activité		Total _____
1 = Acceptable 2 = Satisfaisant 3 = Bien A = Avertissement		
Commentaires de l'enseignant : _____ ----- <div style="text-align: right; margin-right: 50px;"> _____ Signature du père, de la mère ou du tuteur </div> Commentaires des parents : _____ _____		
TOTER - (travail, outils, temps, effort et résultat)		

JETS: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1

Pour en savoir plus

Arpin, Lucie, et Louise Capra. *L'apprentissage par projets*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

Bélaïr, Louise. *Profil d'évaluation : une analyse pour personnaliser votre pratique*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière inc., 1995.

Campbell, Bruce. *Les intelligences multiples : Guide pratique*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

Cornfield, J., Berger, Marie-Josée, Mathieu, Pierrette. *Construire la réussite : l'évaluation comme outil d'intervention*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1994.

Cyr, Paul. *Le point sur...les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Québec : Les Éditions CEC inc., 1996.

Davies, Anne, et Colleen Politano. *La multiclasse: Outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Éducation enfantine, n° 4, décembre 2003.

Farr, Roger, et Bruce Tone. *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Gaudet, Denise, et al.T. *La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

Hadji, C. *L'évaluation démystifiée*. ESF, 1997.

Heide, Anne et Henderson, Dale. *La classe multimédia*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1996.

Langness, Teresa. *Ma première classe : stratégies gagnantes pour les nouveaux enseignants*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 2004.

Leclerc, Martine. *Au pays des gitans : recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 2001.

Lecoïnte, M. *Les enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan, 1997.

Schwartz, Susan et Pollishuke, Mindy. *Construire une classe axée sur l'enfant*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1992.

Vivre la pédagogie du projet collectif / Collectif Morissette-Pérusset. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2000.

Index

Cet index est une liste alphabétique des stratégies principales du document *Des outils pour favoriser les apprentissages*. Les numéros de page renvoient à l'entrée principale pour la stratégie. Il est à noter que ces stratégies peuvent aussi être mentionnées et adaptées pour des situations spécifiques ailleurs dans le document.

A

Analyse d'article de nature factuelle et d'articles qui traitent d'un problème ou d'une question 69
Analyse des méprises en lecture orale 264
Analyse sémantique 51
Apprentissage autonome de l'orthographe 216
Apprentissage coopératif, L' 17
Art dramatique 42
Art du conte, L' 191
Artistes ont le dernier mot, Les 186
Atelier de lecture 114
Atelier d'écriture 221
Au sujet de l'auteur ou de l'illustrateur 201
Autoévaluation 271
Autoévaluation, Cycle de l'élève 271
Avant, pendant et après la lecture (APA) 131

B

Barèmes de notation 232, 234, 272
Brouillon, Écoute, dessine et rédige un 186

C

Cades des rapports entre concepts 50
Cadre de discussion 51
Cadres 47
Cadres de concepts 50
Cadres de rédaction 63
Cadres de rédaction de poèmes 67
Cadres de rédaction de textes 65
Cadres de rédaction d'un paragraphe descriptif ou informatif 63
Cadres de textes informatifs 58
Cadres de textes narratifs 53
Caractéristiques d'un programme d'orthographe efficace 213
Carnet de notes de l'auteur 220
Carnets 96
Carnets d'apprentissage 96
Carnets d'apprentissage et les journaux, Réflexions personnelles consignées dans les 275

Carnets de lecture 97
Causeries littéraires 135
Cercle communautaire 21
Cercle de partage 92
Cercle des questions 34
Cercles de la parole et bâtons d'orateur 30
Cercles de lecture 111
Charlotte la chenille 178
Classement des mots 199
Compilation des résultats 75
Compte de mots 173
Concentration d'homonymes 219
Connaissances en sept étapes, Tableau des 52
Consultation des sources 75
Continue de lire et reviens sur ce que tu as lu 175
Continuum 246
Co-op Co-op 22
Cou de giraffe 102
Création d'un vocabulaire usuel et d'une banque de mots 169
Cycle d'autoévaluation de l'élève 271
Cycle de mots 196

D

Démarche d'exploration - recherche 77
Dessine pour aller plus loin 189
Dessine-moi une histoire 188
Développement du langage 86
Diagramme de Venn 62
Diagramme en pyramide 59
Discussion 24

E

Écoute active 8
Écoute, dessine et rédige un brouillon 186
Écoute-Pense-Trouve un partenaire-Discute (EPTD) 15
Écriture interactive 209
Écriture manuelle 225
Écriture, Atelier d' 221
Élaboration du tableau 75
Élimine un son 166
Enseignement explicite de l'orthographe 214
Enseignement ponctuel de l'orthographe 214
Enseignement réciproque 151
Enseignement systématique du vocabulaire 214
Ensemble, vérifions 21
Entraînement dirigé pour inciter les élèves à formuler leurs propres questions 33

Entretien avec un autre élève 141
Entretiens 239
Entretiens consacrés à la lecture, Lignes directrices sur les 241
Entretiens consacrés à l'écriture, Lignes directrices sur les 244
Établissement d'objectifs 275
Étapes menant à une discussion efficace 24
Évaluation de la lecture 259
Évaluation des résultats 75
Évaluation, Grilles d' 232, 237, 272
Évaluations de la performance 249
Exposé vécu 93

F

Face à face 22, 30
Fiche d'observation individualisée 267
Former des mots 172

G

Grilles d'évaluation 232, 237, 272
Guides d'anticipation 127

H

Homonymes, Concentration d' 219

I

Images, Le langage des 185
Importance de l'orthographe approximative, L' 212
Impressions sur une histoire 158
Intégration des résultats 75
Interrogation 31
Intrec 153
Inventaires des aptitudes en lecture (IAL) 262
Inventaires d'intérêts 272

J

Jetons d'orateur 30
Jeu de dames 219
Jeu de rôles 42, 43
Jigsaw 22
Journaux dialectiques 83
Journaux personnels 80
Journaux, Les 80

L

Langage des images, Le 185
Lecture à domicile, Programmes de 119
Lecture coopérative ou à deux 118
Lecture dirigée pour lecteurs débutants 108

Lecture dirigée pour lecteurs intermédiaires 110
Lecture en public 123
Lecture et réflexion dirigées (LRD) 106
Lecture narrative 138
Lecture orale, Analyse des méprises en 264
Lecture partagée 116, 260
Lecture réciproque 149
Lecture, préparation à la 145
Lecture, Vitesse de 125
Lien entre l'expérience et le texte (LET) 137
Lignes directrices sur les entretiens consacrés à la lecture 241
Lignes directrices sur les entretiens consacrés à l'écriture 244
Lire d'un autre point de vue 104
Liste de vérification 233
Liste-Interroge-Écris-Note bien (LIEN) 15
Listes de vérification 232, 272
Livres d'images 94

M

Marionnettes 42, 44
Message matinal 91
Méthode Cornell 102
Mots cachés 219
Mots croisés 219
Mots, Compte de 173
Mots, Former des 172
Mur de mots - Niveau primaire 180

N

Notes explicatives 102
Notes structurées 103
Nouvelles du jour 86

O

Observation 247
Organisateurs graphiques 49, 60
Orthographe 211
Orthographe approximative, L'importance de l' 212
Orthographe efficace, Caractéristiques d'un programme d' 213
Orthographe, Apprentissage autonome de l' 216
Orthographe, Enseignement explicite de l' 214
Orthographe, Enseignement ponctuel de l' 214

P

Pense tout haut 163, 268
Phonétique - analytique et synthétique 174
Place aux lecteurs 42, 43
Portfolios 252

Préparation à la lecture 145
Prise de note 100
Procédé tripartite 195
Procédés mnémotechniques 220
Processus de recherche 71
Programmes de lecture à domicile 119

Q

Quatre coins, Les 22
Questionner l'auteur 147
Questions des élèves destinées à l'autoréflexion 32
Questions divergentes 32
Questions incitant à la discussion 33
Questions ouvertes 32
Questions, Cercle des 34

R

Récit d'expériences (RE) 88
Récitation 116
Réflexion métacognitive 273
Réflexion personnelles consignées dans les carnets d'apprentissage
et les journaux 275
Reformulation 154
Regarde bien partout 138
Regroupement, Types de 17
Remue-méninges 13
Rencontre avec l'auteur 202
Résultats, Compilation des 75
Résultats, Évaluation des 75
Résultats, Intégration des 75
Résumés à l'aide de mots-aimants 102
Réviser et corriger, Stratégie en cinq étapes pour 206

S

Schéma d'histoire narrative 191
Schémas 102
Schémas de récit 53
Schéma lexical 197
Serpents et échelles 218
Sommaire des concepts 51
SQ3R 161
Squelette de poisson 61, 102
Stratégie en cinq étapes pour réviser et corriger un texte 206
Stratégies de compréhension 127
Stratégies de lecture 106
Stratégies de maîtrise 116
Stratégies de reconnaissance des mots 166
Stratégies de représentation 184

Stratégies d'écriture 201
Stratégies globales 106
Sur la trace des personnages 57
SVA et SVA Plus 79

T

Tableau des connaissances en sept étapes 52
Tableau d'exploration - recherche 73
Tableaux récapitulatifs 27
Tableau récapitulatif en forme de T 28
Tableaux récapitulatifs en forme d'Y 29
Technique du test de closure 259
Test de closure interactif 260
Test de closure, Lecture partagée et 260
Test de closure, Technique du 259
TOTER (Travail, outils, temps, effort, résultat) 280
Tour d'horizon 184
Tresse d'histoire, La 291
Trie et prédis 194

V

Vérification, Liste de 232, 272
Visualisation et verbalisation 36
Vitesse de lecture 125
Vocabulaire 194
Vocabulaire, Enseignement systématique du 214

Annexes

Annexes

Les annexes ci-incluses ont été créées par des enseignantes et des enseignants du Manitoba. Il est suggéré que les enseignantes et les enseignants adaptent ces annexes pour répondre aux besoins particuliers de leurs élèves et de leur salle de classe.

Table de matières

A. Lecture (Annexes 1-18)

► Fiches de l'enseignant (Annexes 1-7)

- Annexe 1 Réflexions sur un texte - Liste de vérification (Années intermédiaires)
- Annexe 2 Fréquence d'utilisation des stratégies
- Annexe 3 Liste de vérification pour observer si l'élève se sert d'indices syntaxiques, sémantiques et graphophonétiques
- Annexe 4 Liste de vérification pour observer si l'élève survole et balaye le texte pour comprendre l'information
- Annexe 5 Liste de vérification pour observer les compétences de l'élève en survol et en balayage de texte
- Annexe 6 Accent mis sur la compréhension (avant, pendant et après la lecture)
- Annexe 7 Accent mis sur le décodage syntaxique, sémantique et graphophonétique

► Fiches de l'élève (Annexes 8-18)

- Annexe 8 Stratégies de lecture
- Annexe 9 Me faire comprendre - Techniques ou stratégies permettant de communiquer efficacement
- Annexe 10 Mes lectures sous forme de tableau
- Annexe 11 Mon relevé de documents lus et regardés

Cartes de référence

- Annexe 12 Comment trouver l'idée principale d'un paragraphe
- Annexe 13 Fixe-toi un objectif de lecture
- Annexe 14 Questions aidant à faire l'examen préliminaire d'un texte
- Annexe 15 Survoler un texte

Réflexion

- Annexe 16 Charlotte la chenille
- Annexe 17 Autovérification des stratégies de lecture - Années primaires
- Annexe 18 Autoréflexion sur les stratégies utilisées avant, pendant et après la lecture - Années intermédiaires

B. Écriture (Annexes 19a-31)

► Fiches de l'enseignant (Annexes 19a-19b)

Annexe 19a Barème de notation pour un devoir d'élève des années intermédiaires

Annexe 19b Barème de notation pour un devoir d'élève des années intermédiaires (suite)

► Fiches de l'élève (Annexes 20a-31)

Annexe 20a Diversification de mes travaux de rédaction

Annexe 20b Diversification de mes travaux de rédaction (suite)

Annexe 21 Diversification de mes travaux de rédaction

Annexe 22 Relevé d'erreurs d'orthographe

Annexe 23 Buts de la lecture et de l'écriture

Annexe 24 Comment planifier une première ébauche

Annexe 25 Examen de la première ébauche

Annexe 26 Cadre de rédaction d'un paragraphe

Cartes de référence

Annexe 27 Texte informatif, texte expressif, texte narratif

Annexe 28 Marqueurs de relation

Réflexion

Annexe 29a Autoévaluation d'un travail de rédaction

Annexe 29b Autoévaluation d'un travail de rédaction (suite)

Annexe 30 Autoévaluation d'un travail de rédaction en cours

Annexe 31 Évaluation du travail de rédaction d'un autre élève

C. Travail de groupe

► Fiches de l'élève (Annexes 32-41)

Annexe 32 Fixez-vous un objectif

Annexe 33 Nous avons atteint notre objectif! Réflexion

Annexe 34 Résolution de problèmes dans un travail de groupe

Réflexions

(Groupe)

Annexe 35 Comment nous avons travaillé en groupe — Formulaire A

Annexe 36 Évaluation du travail de groupe — Formulaire B

Annexe 37 Comment était notre travail de groupe? Formulaire A

Annexe 38 Comment était notre travail de groupe? Formulaire B

Annexe 39 Réflexion sur le travail de groupe

Annexe 40 Comment ai-je participé au travail de groupe — Années primaires

Annexe 41 Comment ai-je participé au travail de groupe — Années intermédiaires

D. Divers (Annexes 42-100)

► Fiches de l'enseignant

- Annexe 42 Liste de vérification pour évaluer les attitudes et les valeurs des élèves par rapport à une question
- Annexe 43 Exposés oraux — Barème de notation globale
- Annexe 44 Liste de vérification pour évaluer la capacité d'un élève à sélectionner et à traiter l'information

► Fiches de l'élève

Réflexion

- Annexe 45 Mon objectif personnel

Littérature

- Annexe 46 Poème sur le thème d'un personnage
- Annexe 47 Tableau sur le thème d'un personnage
- Annexe 48 Comment planifier une histoire — Années intermédiaires
- Annexe 49 Évaluation d'un personnage

Cartes de référence

- Annexe 50 Comportements appropriés de la part de l'auditoire
- Annexe 51 Techniques de cinéma et de télévision
- Annexe 52 Éléments de cinéma et de télévision

E. Évaluation

- Annexe 53 Évaluation de l'écoute active
- Annexe 54 Liste de vérification sur la participation au travail de groupe
- Annexe 55 Liste de vérification et de carnet d'apprentissage
- Annexe 56 Autoévaluation d'un travail coopératif
- Annexe 57 Tableau récapitulatif en forme de T
- Annexe 58 Tableau récapitulatif en forme d'Y — Encourager les autres à partager leurs idées
- Annexe 59 Liste de vérification pour l'observation d'une discussion en groupe
- Annexe 60 Schéma de récit — A
- Annexe 61 Schéma d'histoire — B
- Annexe 62 Schéma d'histoire — C
- Annexe 63 Diagramme de Venn
- Annexe 64 Nouvelles du jour — Toutes fraîches!
- Annexe 65 Carnet de réflexions pour livres à chapitres
- Annexe 66 Carnet de lectures
- Annexe 67 Livres que j'ai lus
- Annexe 68 D'un autre point de vue
- Annexe 69 Programme de lecture à domicile — Guide de discussion pour textes narratifs et informatifs

- Annexe 70 Guide de discussion pour films ou vidéos narratifs et informatifs
- Annexe 71 Schéma Avant-Pendant-Après
- Annexe 72 Reformulation
- Annexe 73 Stratégies de compréhension pour texte narratif
- Annexe 74a Entretien avec un autre élève sur un texte narratif
- Annexe 74b Entretien avec un autre élève sur un texte narratif (suite)
- Annexe 75a Réponses à l'entretien avec un autre élève
- Annexe 75b Réponses à l'entretien avec un autre élève (suite)
- Annexe 76a Entretien avec un autre élève sur un texte informatif
- Annexe 76b Entretien avec un autre élève sur un texte informatif (suite)
- Annexe 77a Réponses à l'entretien avec un autre élève
- Annexe 77b Réponses à l'entretien avec un autre élève (suite)
- Annexe 78 Impressions sur une histoire
- Annexe 79 Fiche de lecture (cycle de la jeune enfance)
- Annexe 80 Fiche de lecture (cycle intermédiaire)
- Annexe 81 Feuille de révisions
- Annexe 82 Stratégies et outils utilisés en lecture et en écriture
- Annexe 83 Liste de vérification concernant la capacité d'écoute
- Annexe 84 Processus d'écriture
- Annexe 85 Autoévaluation de la compréhension d'un texte
- Annexe 86 Apprentissage coopératif (évaluation de l'enseignant)
- Annexe 87 Inventaire des processus métacognitifs en lecture
- Annexe 88 Inventaire d'intérêts
- Annexe 89 Réflexion métacognitive
- Annexe 90 Établissements d'objectifs
- Annexe 91 Établissement d'objectifs pour un apprentissage stratégique
- Annexe 92 Liste de vérification pour observer les habiletés d'expression et d'écoute de l'élève
- Annexe 93 Mon plan de projet
- Annexe 94 Comment me servir des stratégies de lecture
- Annexe 95 Cases — Élimine un son
- Annexe 96 Élimine un son
- Annexe 97 Feuille d'apprentissage de l'orthographe
- Annexe 98 Liste de vérification en cinq étapes pour réviser et corriger un texte
- Annexe 99 Tableau d'exploration - recherche
- Annexe 100 Évaluation de journal

Réflexions sur un texte - Liste de vérification (Années intermédiaires)

Nom de l'élève _____

Année scolaire _____

Cochez (✓) les critères qui s'appliquent.

Indiquez la date et le texte à l'étude.

	Respecte les critères qui s'appliquent.	Date	Texte
Commence par l'introduction.			
Reformule les événements de façon ordonnée.			
Résume l'intrigue.			
Décrit le décor en précisant la date, l'heure ou l'endroit.			
Connaît le nom des personnages.			
Compare et différencie les personnages de façon assez détaillée.			
Énonce le problème principal et explique comment il a été réglé.			
Indique le thème.			
Décrit l'atmosphère.			
Relie le texte à son expérience personnelle.			
Explique son interprétation personnelle de l'histoire.			
Formule une opinion et la justifie.			
Se rapporte au texte pour justifier ses énoncés.			
Fait des conclusions.			
Discute le texte avec d'autres élèves.			
Réagit au texte de façon efficace, par écrit, visuellement ou schématiquement.			
Fait le lien entre le texte et d'autres projets connexes.			
Compare le texte à un texte antérieur.			

Fréquence d'utilisation des stratégies

Nom _____ Date _____

RE : L'élève utilise la stratégie avec compétence et **régularité**.

PA : L'élève utilise **parfois** la stratégie avec compétence.

RA : L'élève utilise **rarement** la stratégie avec compétence.

Notes anecdotiques

Stratégies	Date et observation	Date et observation
Fait des prédictions		
Saute les mots inconnus		
Continue de lire		
Remplace par un mot approprié		
Se sert des indices graphophonétiques		
Relit		
Revient en arrière		
Se sert des indices visuels et des illustrations		
Se sert du contexte		
Se sert des renseignements généraux		
Reconnaît les méprises		
S'autocorrige		
Demande de l'aide		

Liste de vérification pour observer si l'élève survole et balaye le texte pour comprendre l'information

La liste de vérification doit servir à l'observation continue des élèves afin de planifier l'enseignement ou de recueillir des données sur leurs progrès. Cochez (✓) les critères qui conviennent.

Noms des élèves	Repère l'idée principale	Reformule les idées essentielles	Trouve les arguments ou détails	Trouve les mots ou les chiffres clés	Utilise activement des stratégies de survol	Utilise activement des stratégies de balayage	Observations

Liste de vérification pour observer les compétences de l'élève en survol et en balayage de texte

(en vue d'un enseignement individualisé ou d'un entretien enseignant-élève)

Se servir de la liste de vérification pour consigner des éléments d'information de façon continue et ainsi planifier l'enseignement ou recueillir des données sur le progrès de l'élève.

Nom _____ Date _____

Texte : _____

A. Repère l'idée principale (Énoncer l'idée principale et consigner diverses réactions.)	E. Utilise le survol et le balayage de texte (Énoncer les comportements pendant que l'élève lit le texte.)
B. Trouve les arguments (Les énumérer, les vérifier et consigner d'autres réactions.)	F. Autres compétences visées
C. Propose une explication (Rédiger les questions principales et consigner les réactions.)	G. Observations de l'enseignant (Noter les comportements, les réactions, les points forts, les difficultés.)
D. Trouve les mots clés (Les énumérer, les vérifier et consigner d'autres réactions.)	H. Notes et réflexions de l'enseignant

Accent mis sur la compréhension (avant, pendant et après la lecture)

Est-ce que l'élève

- choisit les compétences et les stratégies appropriées :**
 - établit des objectifs
 - balaye le texte
 - survole le texte
 - choisit la vitesse de lecture appropriée
 - fait une prélecture
 - mémorise
 - lit attentivement
- se sert de ses connaissances antérieures :**
 - fait le lien avec ses expériences précédentes
 - formule ses propres questions
 - remet en question ses idées
 - décrit et établit des liens
 - explique les liens
- surveille sa compréhension du texte :**
 - fait des prédictions
 - confirme ou rejette ses prédictions
 - s'autocorrige au besoin
 - revient en arrière
 - relit
 - demande de l'aide
- interprète l'information :**
 - comprend ce qui est énoncé dans le texte
 - déduit ce que l'auteur veut dire mais n'a pas exprimé
- se sert de stratégies pour raisonner :**
 - se fixe un but
 - rassemble des renseignements
 - se souvient des arguments ou des détails
 - analyse les informations et les idées
 - découvre de nouveaux liens
 - trouve l'idée principale
 - adopte des stratégies de mémorisation
 - organise l'information
 - comprend les rapports
 - formule des questions et des idées
 - évalue les informations et les idées
- se sert des éléments caractéristiques du texte pour mieux comprendre :**
 - idées principales, ordre, titre, auteur, table des matières, chapitres, sous-titres, index, glossaire, italiques, caractères gras, paragraphes, ponctuation, illustrations, diagrammes, graphiques, tableaux, références, bibliographie
- évalue les idées et le texte :**
 - genre et forme
 - point de vue
 - construction des personnages
 - style
 - but de l'auteur
 - cause et effet
 - problème et solution
 - atmosphère et ton
 - thème
 - public visé
 - romanesque et non romanesque

Accent mis sur le décodage syntaxique, sémantique et graphophonétique

Liste de vérification de l'enseignant

À mesure que les élèves progressent en lecture, ils donnent un sens à ce qu'ils lisent, obtiennent confirmation du sens et interprètent les textes en se servant d'indices syntaxiques, sémantiques et graphophonétiques.

Les élèves apprennent à vérifier leur compréhension en faisant des recoupements d'indices.

Décodage syntaxique :

Est-ce que cela semble correct dans la phrase?

- ordre des mots
- structure des phrases
- ponctuation

Décodage sémantique :

Est-ce que cela a du sens?

- connaissances et expériences préalables
- mots usuels
- indices contextuels
- mots ayant plusieurs sens
- mots compris
- connotation
- dénotation

Décodage graphophonétique :

Est-ce que cela semble correct sur les plans phonétique et graphique?

- lien entre les lettres et les sons
- indices phonétiques pour identifier les mots inconnus
- reconnaissance des régularités
- combinaisons de lettres
- familles de sons
- analyse structurelle (racines, préfixes, suffixes)
- syllabation
- mots composés

Stratégies de lecture

Nom _____ Date _____

Passage lu _____ N^{bre} de mots _____ OU N^{bre} de pages _____

Stratégie _____

Avant la lecture

Remplis ce qui suit :

1. Définis la stratégie et explique comment tu t'y prends :

2. Explique à quoi ressemble la stratégie :

3. Énonce le but de la stratégie :

4. Indique quand tu utiliserais cette stratégie :

Après la lecture

Remplis ce qui suit :

1. En utilisant cette stratégie, j'ai remarqué que :

2. Cette stratégie m'a aidé(e) à :

**Me faire comprendre
Techniques ou stratégies permettant de communiquer efficacement**

Mon idée...	Mon message verbale...	Mon message non verbale...	Outils et ressources permettant de justifier « mon point de vue »

Mes lectures sous forme de tableau

Nom _____

Prends note de tes lectures en remplissant la case appropriée pour chaque type de texte lu.

C H O I X D E L E C T U R E	Énigme policière								
	Poème								
	Histoires d'animaux								
	Roman historique								
	Science fiction								
	Ouvrages non romanesque								
	Livres d'images								
	Autobiographies et biographies								
	Histoires fantaisistes								
	Romans réalistes								
	Légendes, contes et mythes								
	Collections de nouvelles								
	Pièces de théâtre								
	Livres de science								
	Aventures								
	Revue et articles d'actualité								

Nombres de livres terminés

Mon relevé de documents lus et regardés

Nom _____

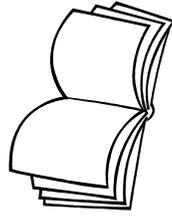
Date	Auteur	Titre du document	Type de document	N ^{bre} de pages ou durée en minutes	Classement (de 1-10)

Résumé des documents que j'ai lus ou regardés

Remplis le tableau. Inscris le nombre de documents dans chaque catégorie.

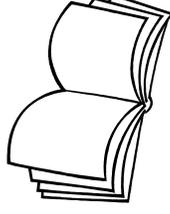
Roman	Histoire fantastique	Documentaire	Autre
___ Intrigue policière	___ Histoire à dormir debout	___ Autobiographie	___ Bande dessinée
___ Aventure	___ Conte de fée	___ Biographie	___ ou dessin animé
___ Sports	___ Fable	___ Science	___ Poème
___ Vie animal	___ Mythe, Légende	___ Manuel pratique	___ Pièce de théâtre
___ Histoire sentimentale	___ Science Fiction	___ Histoire	___ Humour et divertissement
		___ Géographie	
		___ Santé	
		___ Développement de l'enfant	

Comment trouver l'idée principale d'un paragraphe



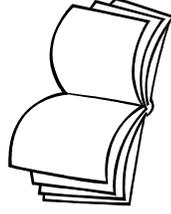
Détermine le sujet du paragraphe.

De quoi ce paragraphe parle-t-il essentiellement?
Quel est le mot ou quels sont les deux mots qui indiquent le sujet?
Est-ce que j'ai lu les titres en caractères gras?
Est-ce que j'ai survolé ou relu le paragraphe?
Est-ce que j'ai lu attentivement d'autres mots en caractère gras?
Est-ce que j'ai trouvé des mots qui se répétaient beaucoup dans les phrases?



Trouve l'énoncé principal.

Quel est le renseignement le plus important sur le sujet?
Est-ce que j'ai relu le paragraphe?
Est-ce que j'ai trouvé une phrase qui parle de l'idée la plus importante? (Regarde la première et la dernière phrase du paragraphe.)



Formule ta propre idée principale.

Ai-je bien pensé à tous les points importants et à des exemples qui traitent le sujet?
Est-ce que je peux essayer de formuler une phrase qui énonce le sujet et tous les points importants?
Est-ce que j'ai commencé ma phrase avec des mots qui annoncent le sujet du paragraphe?
Est-ce que j'ai terminé mon énoncé en résumant tous les points principaux?

Fixe-toi un objectif de lecture



L'objectif de lecture est la raison pour laquelle tu lis un texte.
Fixe ton objectif *avant* de commencer à lire.

Étapes à suivre pour te fixer un objectif de lecture

1. Réfléchis à ces questions avant de lire.

- Qu'est-ce que tu cherches à accomplir en lisant ce texte?
- Qu'est-ce que tu connais déjà sur ce sujet?
- Quelles questions te poses-tu sur ce sujet?
- Que feras-tu des renseignements?

2. Décide de ton objectif.

- Obtenir des réponses à tes questions.
- Apprendre de nouveaux éléments d'information.
- Trouver les idées principales.
- Résumer les idées importantes.
- Réfléchir aux idées énoncées.
- Lire pour le plaisir.

3. Réponds à tes questions.

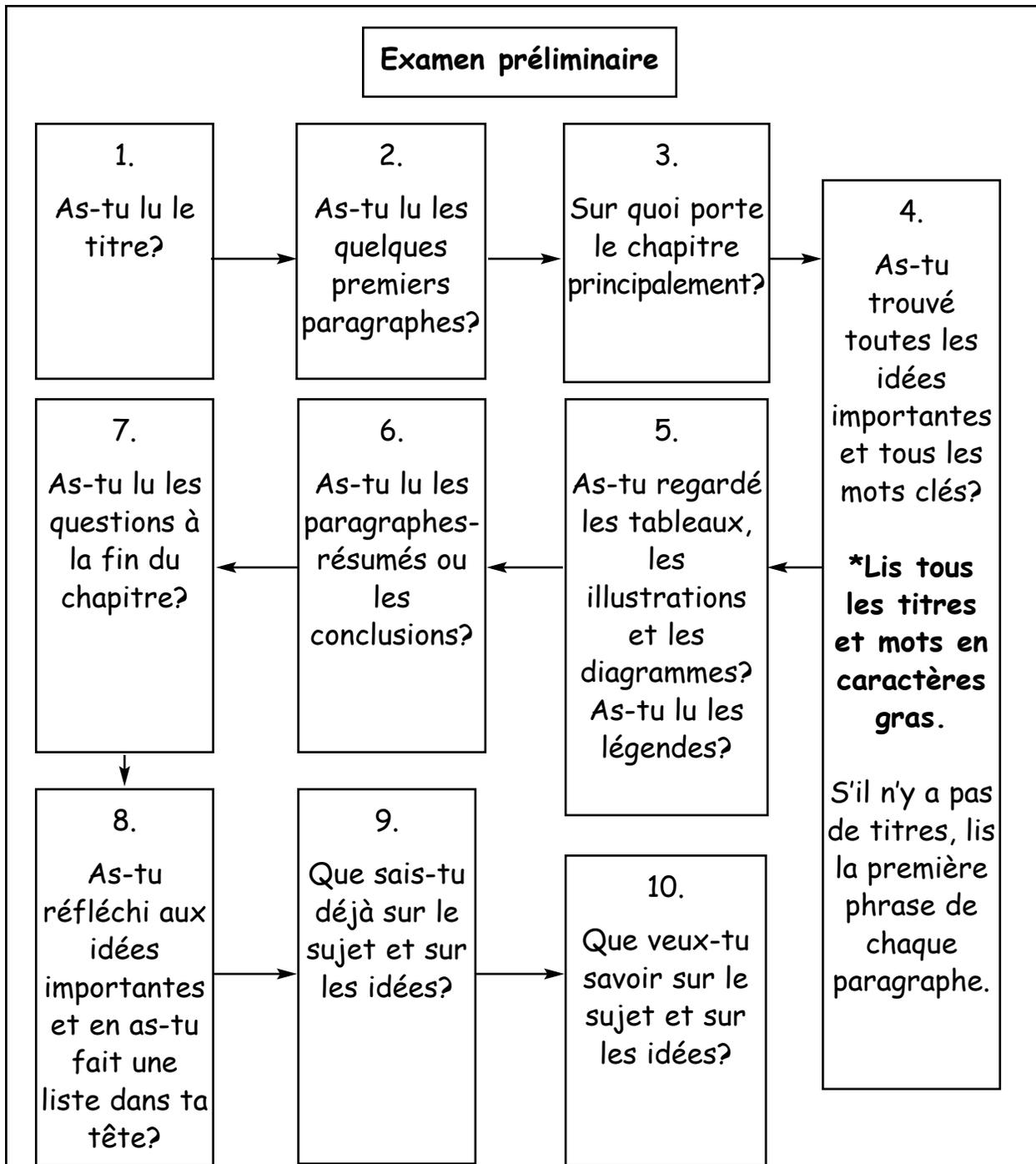
- Regarde le texte et confirme ce que tu sais déjà.
- Décide ce que tu veux apprendre.
- Écoute tes camarades et ton enseignant pendant les discussions.
- Continue à te poser des questions pendant la lecture.

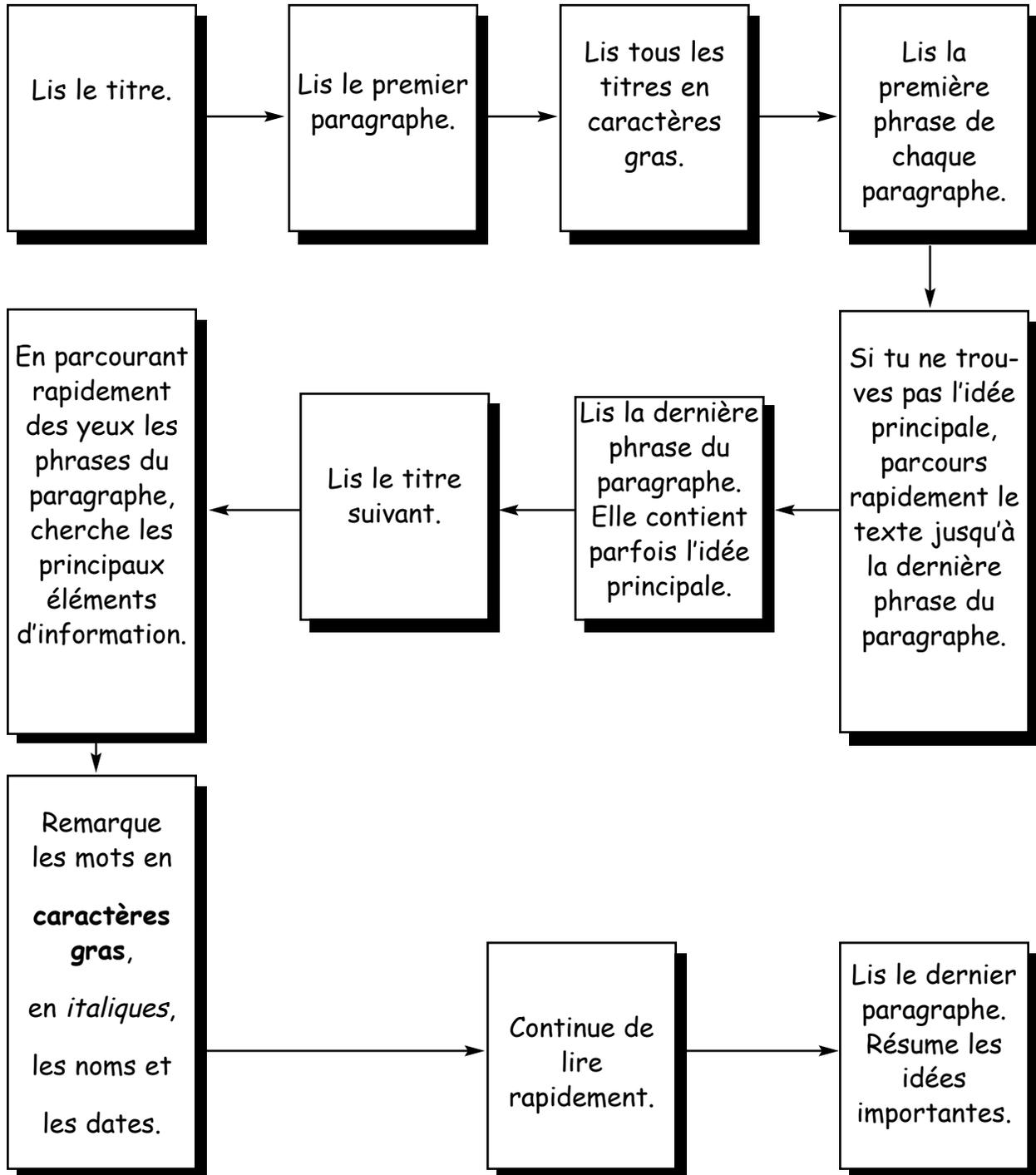
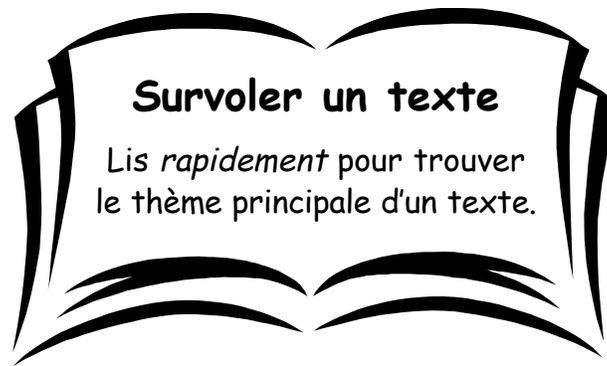
Souviens-toi de ton objectif!

Questions aidant à faire l'examen préliminaire d'un texte

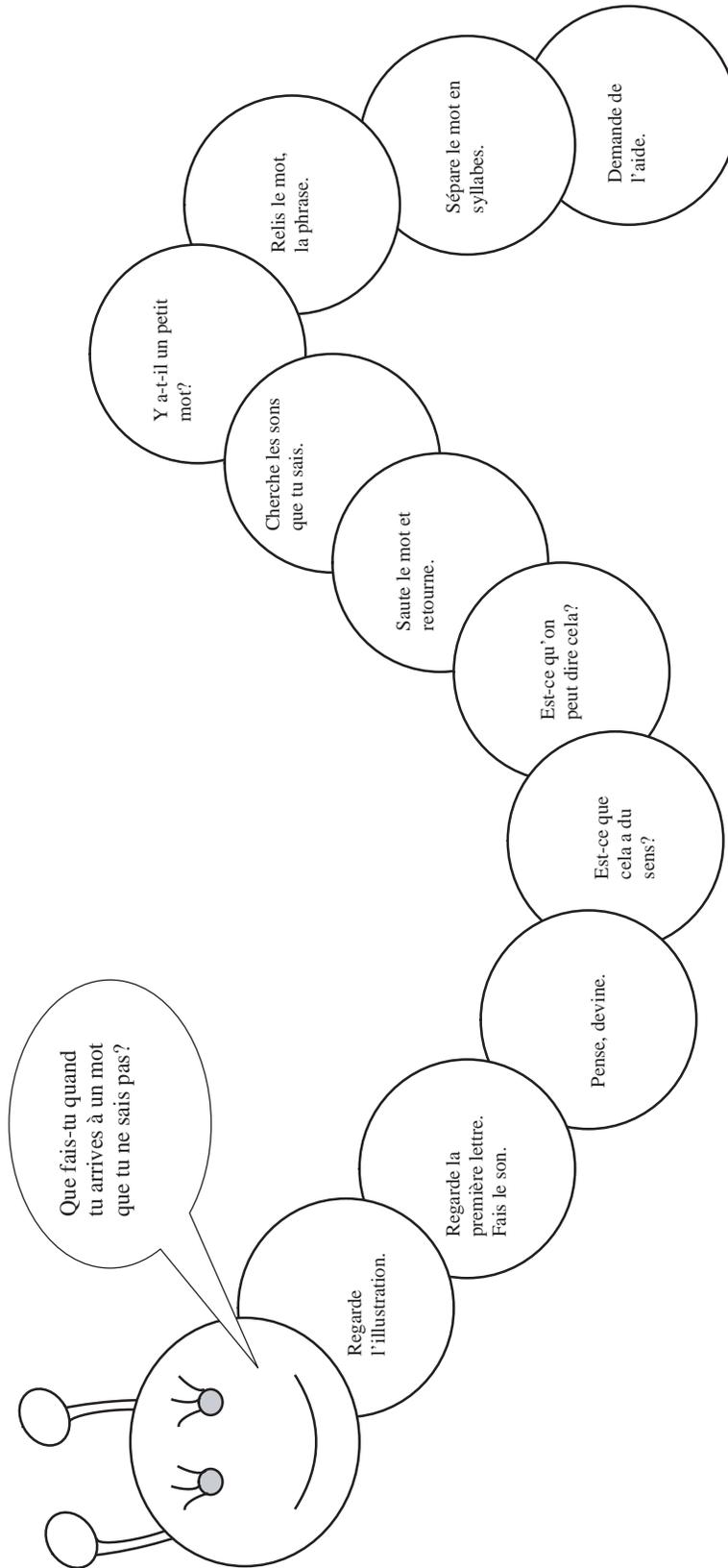
L'examen préliminaire consiste à regarder un texte avant de le lire. De cette façon, tu as une idée globale du texte et tu comprends la façon dont l'auteur a organisé l'information.

Pose-toi les questions suivantes quand tu fais l'examen préliminaire d'un texte.





Charlotte la chenille



Autovérification des stratégies de lecture

Années primaires

Nom _____ Date _____

Vérifie les stratégies que tu utilises.



Avant de
commencer à
lire, je ...

- lis le titre
- lis la couverture arrière
- regarde les images ou les illustrations
- prédis de quoi le livre va parler
- regarde si c'est trop facile
- regarde si c'est trop difficile
- demande à des amis s'ils l'ont lu

Autres choses que je fais avant de lire un livre :



Quand
je bute
sur un mot,
je ...

- le saute et je continue à lire
- relis
- me sers d'un autre mot qui a du sens avec ce que je lis
- m'exerce à le prononcer à voix haute
- cherche dans un dictionnaire ou demande à quelqu'un
- relis

Autres choses que je fais quand je bute sur un mot :



Quand
je ne
comprends
pas, je ...

- retourne en arrière
- relis
- me sers de ce que je connais déjà de l'histoire
- regarde les images ou les illustrations
- demande de l'aide

Autres choses que je fais quand je ne comprends pas :

Quand j'ai terminé un livre, je :

Autoréflexion sur les stratégies utilisées avant, pendant et après la lecture - Années intermédiaires

Nom _____ Date _____

Coche les stratégies que tu as utilisées pour t'aider à lire :

Avant de lire . . .

- j'ai lu le titre
- j'ai lu les titres en caractères gras
- j'ai fait une prédiction sur le thème du livre
- j'ai réfléchi à ce que je savais déjà sur le sujet
- je me suis posé(e) des questions sur le sujet
- j'ai survolé le texte
- j'ai compris ce que j'avais à faire
- je me suis fixé(e) un objectif de lecture

En lisant . . .

- j'ai cherché les idées principales
- j'ai pris des notes
- j'ai dessiné des diagrammes et des schémas pour m'aider à me souvenir des idées principales et des détails importants
- j'ai confirmé ce que je savais déjà sur le sujet
- j'ai cherché des réponses à mes questions
- j'ai résumé les idées principales
- je me suis arrêté(e) pour m'interroger
- je me suis servi(e) du contexte pour comprendre les mots que je ne connaissais pas
- j'ai relu les passages que je ne comprenais pas

Après la lecture . . .

- j'ai réfléchi à ce que j'ai appris
- j'ai résumé les idées principales
- j'ai discuté certaines idées avec un(e) ami(e)
- j'ai cherché d'autres éléments d'information sur le sujet
- j'ai fait un dessin pour illustrer les éléments d'information ou j'y ai réfléchi par écrit

Pense à la stratégie qui t'a aidé(e) le plus. Comment t'a-t-elle aidé?

Barème de notation pour un devoir d'élève des années intermédiaires

Nom de l'élève _____

Nom du camarade _____

Titre du projet ou du devoir _____

Date _____

Notation

- 3 Au-dessus de la moyenne
- 2 Moyen
- 1 En-dessous de la moyenne

A. Organisation	Élève	Camarade	Enseignant
Je comprends les objectifs du devoir.			
Je comprends les conditions ou les exigences du devoir.			
Je comprends l'échéancier et la date limite prévus pour le devoir.			
Je comprends la méthode, les critères et la procédure qui allaient servir à noter le devoir.			
Je discute le devoir et participe à son orientation.			
Je demande des rétroactions à toutes les étapes du devoir.			

Barème de notation pour un devoir d'élève des années intermédiaires (suite)

A. Organisation	Élève	Camarade	Enseignant
Je formule mes propres questions et trouve des réponses.			
Je fais preuve d'initiative.			
Je collabore avec d'autres élèves pour préparer mes devoirs.			
J'apporte des ouvrages connexes.			
J'utilise des éléments d'information exacts et pertinents.			
Je travaille de façon méthodique.			
Je fais preuve d'habileté en planification.			
J'é mets une hypothèse.			
Je fais des prédictions.			
Je fais preuve d'habileté pour interpréter l'information.			
Je fais preuve d'habileté pour faire des déductions.			
Je fais preuve de raisonnement critique.			
Je fais preuve d'habileté pour évaluer les idées.			
J'utilise des structures de phrases convenables.			
J'emploie un vocabulaire efficace.			
J'utilise une ponctuation appropriée.			
J'orthographe les mots correctement.			
J'écris de façon lisible ou avec une police de caractères bien choisie.			

Signature :

Commentaires :

Élève :

Camarade :

Enseignant(e) :

Diversification de mes travaux de rédaction

Nom _____ Année scolaire _____

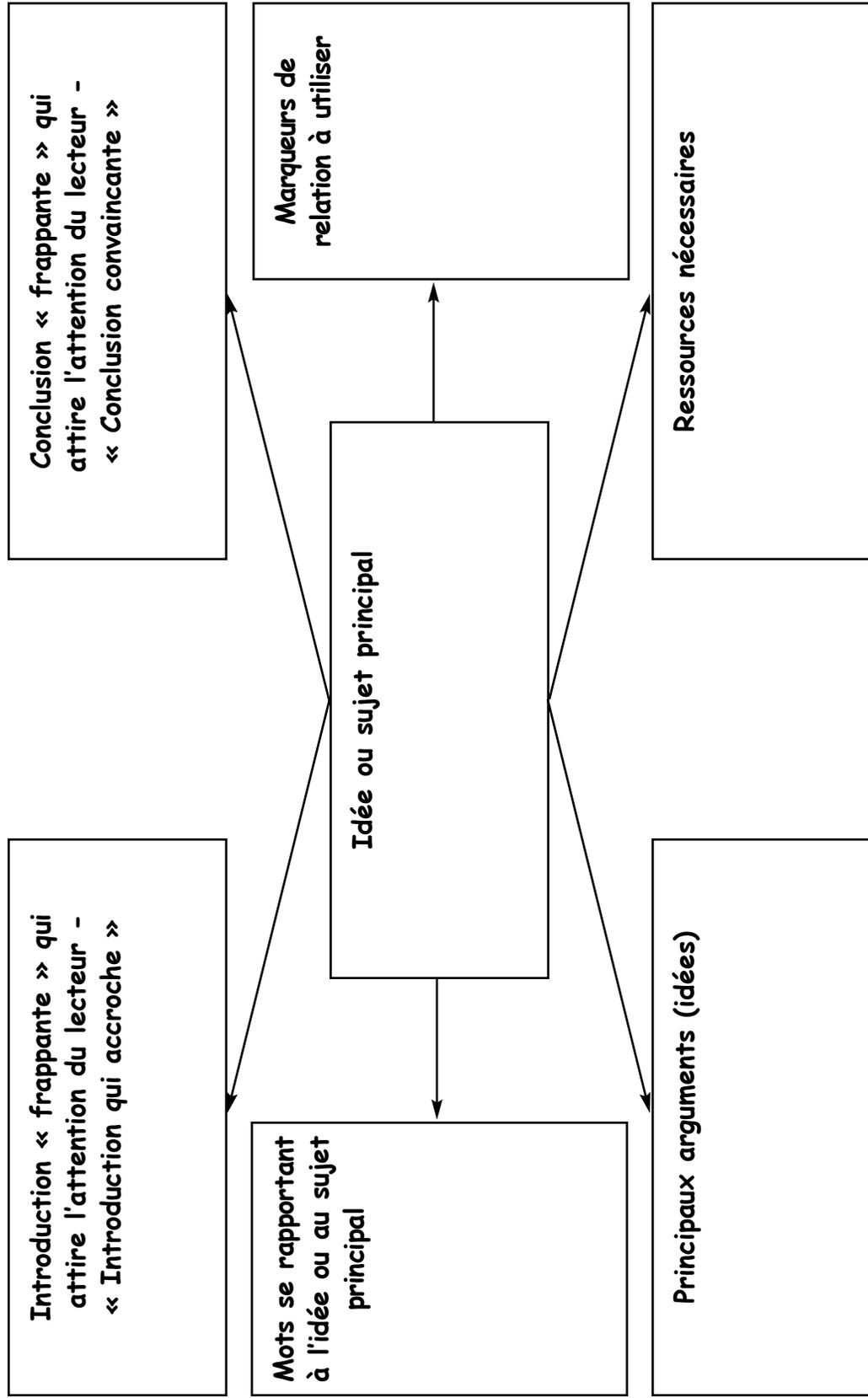
Indique tes travaux de rédaction dans le tableau en remplissant les cases appropriées pour chaque type de travail que tu entreprends. Détermine le genre de rédaction, inscris la date du début de ton travail et l'étape où tu es arrivé(e) : préparation à la rédaction, première ébauche, révision, correction, publication ou arrêt de production.

Annonce				
Autobiographie				
Bannière				
Biographie				
Critique de livre ou de film				
Jaquette de livre				
Livret				
Brochure				
Bande dessinée				
Journal				
Fable ou conte populaire				
Carte de vœux				
Enquête ou recherche				
Revue				
Mythe ou légende				
Lettre personnelle				
Livre d'images				
Pièce de théâtre				
Poème				
Affiche				
Exposé				

Comment planifier une première ébauche

Nom _____ Sujet ou devoir _____

Date _____ Type de préparation _____



Examen de la première ébauche

Nom _____ Sujet ou devoir _____

Date _____ Type de préparation _____

Après avoir terminé l'exercice de préparation à l'écriture, examine ton travail pour t'assurer que tu es sur la bonne voie!

Remplis ce formulaire et bouche tous les « trous » éventuels avant de rédiger ta première ébauche.

Est-ce que j'ai...	Terminé	À faire	Comment est-ce que je vais procéder	Ressources nécessaires
1. Suivi les instructions? Réussi à rester concentré(e) sur la tâche à effectuer?				
2. Prévu suffisamment d'arguments?				
3. Étoffé les arguments pour renseigner davantage?				
4. Organisé des ressources?				
5. Utilisé des ressources?				
6. Inclu mes énoncés d'introduction et de conclusion?				
7. Relié mes idées?				

Cadre de rédaction d'un paragraphe

Nom _____ Date _____

Titre _____

Phrase introductive :

Étape 1

Étape 2

Étape 3

Étape 4

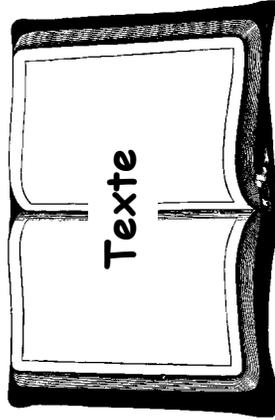
Étape 5

Étape 6

Phrase de conclusion :

Marqueurs de relation : Premièrement, plus tard, après cela, ensuite, enfin, ainsi, alors, donc, voilà pourquoi, d'abord, puis, dans ce cas

Texte informatif
Texte expressif
Texte narratif



Texte

Éléments

Style
Thème
Contenu
Forme
Voix
Public visé
Point de vue
Atmosphère
Ton
Présentation
Organisation
Idées principales et arguments à l'appui

Roman

Décor
Personnages
Début
Problème
Élément déclencheur
Solution
Événements
Dénouement
Intrigue
Conclusion

Structure de récit

circulaire
cumulative
linéaire
répétitive

Instruments littéraires

Ironie
Comparaison
Métaphore
Expression idiomatique
Onomatopée
Hyperbole
Présage
Retour dans le passé

Formes et genres

Livres d'images
Contes de fées
Légendes
Mythes
Contes populaires
Pièces de théâtre
Poèmes
Autobiographies
Biographies
Énigmes policières
Romans historiques
Science fiction
Rimes
Vers
Comptes rendus
Articles
Tragédie
Journaux
Prose
Lettres
Journalisme
Chansons

Buts

Persuader
Décrire
Expliquer
Raconter
Donner des instructions
Informar
Enregistrer
Divertir

Ouvrages non romanesques

Classification
Rapport scientifique
Comparaison et contraste
Cause et effet
Chronologique
Séquentiel
Thématique
Descriptif

Humour

Calembour
Exagération
Litote
Jeu de mots
Incongruité (drôlerie)

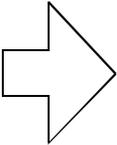
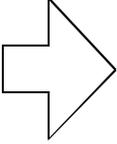
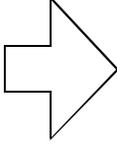
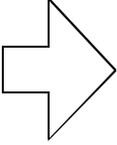
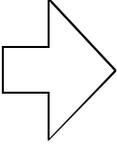
Caractéristiques du texte

Titre principal
Auteur
Table de matières
Chapitres
Titres
Sous-titres
Prologue
Épilogue

Variantes d'impression

Italiques
Caractères gras
Ponctuation
Paragraphe
Organisation
Graphiques
Tableaux
Illustrations
Diagrammes
Index
Glossaire
Références
Bibliographie

Marqueurs de relation

Chronologie	Problème-Solution	Problème-Solution	Problème-Solution Cause/Effet
			 
<p>Premièrement Deuxièmement Troisièmement Puis Ensuite Avant Après Par la suite Peu de temps après À présent Comme Quand Enfin</p>	<p>Pour commencer Par exemple Principalement Notamment Également En fait</p>	<p>Cependant Pourtant Mais De même De même que Sauf Par contre Malgré que Non seulement...mais aussi Pendant que Soit... soit</p>	<p>Parce que Étant donné Si... alors Donc Alors En conséquence Par conséquent Néanmoins Si bien que Pour que C'est ainsi que</p>

Autoévaluation d'un travail de rédaction

Nom _____ Date _____

Travail de rédaction (devoir) _____

Coche la case appropriée.

- Première ébauche
- Version définitive

Pour chaque question, coche « oui » ou « non ». Les réponses négatives correspondent aux domaines qu'il faut travailler. Dans les parties intitulées **CONTENU** et **RÈGLES D'ÉCRITURE**, choisis au moins deux domaines ayant besoin d'être améliorés. Remplis la partie trois consacrée à l'**ÉTABLISSEMENT D'OBJECTIFS**.

PREMIÈRE PARTIE : CONTENU

1. Est-ce que ce que j'ai écrit a du sens?
2. Est-ce que mes idées sont claires?
3. Est-ce que j'exprime ce que je veux dire?
4. Est-ce que ma phrase d'introduction accroche le lecteur?
5. Est-ce que mes arguments sont détaillés et pertinents?
6. Est-ce que je reste dans le sujet?
7. Est-ce que mes idées sont en ordre?
8. Est-ce que chacune de mes idées est complète?
9. Est-ce que j'emploie une variété de mots et de phrases?
10. Est-ce que ma conclusion est marquante?

Oui	Non

CONTENU :

Domaines à améliorer :

Autoévaluation d'un travail de rédaction (suite)

Nom _____ Date _____

Travail d'écriture (devoir) _____

DEUXIÈME PARTIE : RÈGLES D'ÉCRITURE

1. Ai-je vérifié l'orthographe?
2. Ai-je consulté des ressources (dictionnaire ordinaire, dictionnaire analogique, vérificateur) pour trouver l'orthographe correcte?
3. Est-ce que je me suis correctement servi(e) des signes de ponctuation (virgules, guillemets, deux points...)?
4. Ai-je utilisé les majuscules quand c'était nécessaire?
5. Ai-je vérifié les accords?
6. Ai-je choisi une présentation appropriée pour ce genre de travail de rédaction?

Oui	Non

RÈGLES D'ÉCRITURE :

Domaines à améliorer :

TROISIÈME PARTIE : ÉTABLISSEMENT D'OBJECTIFS

1. Objectifs en ce qui concerne le contenu :	Plan d'action :	Critère de réussite :
2. Objectifs en ce qui concerne les règles d'écriture :	Plan d'action :	Critère de réussite :



Autoévaluation d'un travail de rédaction en cours

Nom _____

Date _____

Projet _____

Note sur 18

Accorde-toi un point pour chaque réponse positive. Encerle « oui » ou « non »

1. Préparation à l'écriture /5

- a) Est-ce que ton travail de préparation est détaillé? Oui/Non
- b) Est-ce qu'il inclut des idées étoffées? Oui/Non
- c) Est-ce qu'il est organisé? Oui/Non
- d) Est-ce qu'il est lisible? Oui/Non
- e) Est-ce qu'il fait preuve de réflexion? Oui/Non

2. Rédaction (Première ébauche) /5

- a) Est-ce que tu as développé tes idées? Oui/Non
- b) Est-ce que tu utilises la forme correcte? Oui/Non
- c) Est-ce que tes phrases sont variées? Oui/Non
- d) Sais-tu quelles phrases doivent être plus claires? Oui/Non
- e) Sais-tu comment tu vas organiser ta version finale? Oui/Non

3. Révision et correction /5

- a) Est-ce que ta première ébauche dit ce que tu avais prévu? Oui/Non
- b) Est-ce que tu as révisé tes phrases? Oui/Non
- c) Est-ce que tu as corrigé l'orthographe? Oui/Non
- d) Est-ce que tu as corrigé les majuscules? Oui/Non
- e) Est-ce que tu as corrigé la ponctuation? Oui/Non

4. Version finale /3

- a) As-tu rédigé ta version finale à la main ou à la machine? Oui/Non
- b) Sais-tu quelles illustrations ou images tu vas incorporer? Oui/Non
- c) Sais-tu comment organiser ta version finale? Oui/Non

***** Tu peux inscrire tes commentaires au verso de cette feuille.**

Évaluation du travail de rédaction d'un autre élève

Nom de l'élève _____

Forme ou genre du travail de rédaction _____

Élève correcteur _____

Date _____

A. Après avoir lu ton travail de rédaction, j'aimerais te féliciter sur les points suivants :

B. Les points qui sont cochés correspondent aux domaines sur lesquels tu dois te concentrer :

- | | |
|------------------------------|-------------------------------------|
| _____ introduction | _____ orthographe |
| _____ arguments à l'appui | _____ majuscules |
| _____ organisation des idées | _____ ponctuation |
| _____ enchaînement des idées | _____ accords |
| _____ formulation des idées | _____ structure des phrases |
| _____ conclusion | _____ mots ou marqueurs de relation |

C. Commentaires ou recommandations :



Fixez-vous un objectif

Membres du groupe :



L'objectif de notre groupe est le suivant :

Étapes que nous devons suivre pour atteindre notre objectif :

-
-
-
-

Aide qu'il nous faut pour atteindre notre objectif : (personnes ou choses)

-
-
-
-

Nous allons essayer d'atteindre notre objectif :

Date: _____

Avons-nous réussi?



oui



non

Non : Pourquoi?

Essayez encore une fois!



Nous avons atteint notre objectif! Réflexion

Date _____

Notre objectif était le suivant :

Pour atteindre notre objectif, nous avons suivi les étapes suivantes :

-
-
-
-

Pour atteindre notre objectif, nous avons ressenti ce qui suit :

-
-
-
-

Nous avons découvert ce qui suit à propos de notre groupe :

-
-
-
-

Signature de chaque membre du groupe :









Résolution de problèmes dans un travail de groupe

Membres du groupe _____

1. À quels problèmes votre groupe s'est-il heurté? Pourquoi?

2. Faites un remue-méninges pour trouver quelques solutions :

☺ _____

☺ _____

☺ _____

3. Pour chaque solution, posez-vous les questions suivantes :

Est-ce que cela va résoudre le problème?

Est-ce que les membres du groupe vont se sentir à l'aise avec cette solution?

Est-ce que c'est juste?

4. Choisissez une solution.

5. De quelle aide aurez-vous besoin pour tester votre solution?

6. Adoptez un plan et testez votre solution.

Plan: _____

7. Est-ce que cela a fonctionné?

8. Si non, retournez au numéro 4 et essayez encore.

Comment nous avons travaillé en groupe - Formulaire A

Nom _____ Date _____

Membres du groupe _____

Réfléchissez à la façon dont votre groupe a exécuté sa tâche. Coloriez la case appropriée.

Aujourd'hui, dans notre groupe:

1. Nous avons géré notre temps de façon efficace et nous nous sommesentraidés pour rester concentrés sur la tâche à effectuer.

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	----------	--------

2. Nous avons écouté ce que les autres membres du groupe avaient à dire.

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	----------	--------

3. Nous nous sommes encouragés mutuellement.

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	----------	--------

4. Nous avons tous apporté des idées et des opinions.

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	----------	--------

5. Nous avons fait en sorte que tous les membres du groupe comprennent ce qu'il fallait faire.

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	----------	--------

6. Nous avons partagé les responsabilités.

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	----------	--------

7. Nous nous sommesentraidés pour rester concentrés sur le travail.

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	----------	--------

Exemple de difficulté que notre groupe a rencontrée :

Pour résoudre la difficulté, notre groupe :

Évaluation du travail de groupe - Formulaire B

Nom _____ Date _____

Membres du groupe _____

Réfléchissez à la façon dont votre groupe a exécuté sa tâche. Coloriez la case appropriée.

1. Nous avons écouté les opinions et les idées des autres membres du groupe.

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	----------	--------

2. Nous avons tous apporté des idées et des opinions.

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	----------	--------

3. Nous avons discuté nos points de vue et nos sentiments.

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	----------	--------

4. Nous avons reformulé les points de vue et les sentiments des autres membres du groupe.

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	----------	--------

5. Nous avons exprimé nos désaccords poliment.

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	----------	--------

6. Nous avons réussi à atteindre un consensus.

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	----------	--------

7. Nous avons géré notre temps avec efficacité.

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT	JAMAIS
----------	---------	----------	--------

Qu'est-ce que les membres du groupe ont fait, ensemble ou individuellement, pour bien s'entendre?

☞

☞

☞

☞

Comment était notre travail de groupe? Formulaire A

Nom _____ Date _____

Membres du groupe _____

Cochez une seule case.



Nous avons apporté des idées.		
Nous avons écouté ce que les autres avaient à dire.		
Nous avons posé des questions.		
Nous nous sommes encouragés mutuellement.		
Nous avons exprimé nos désaccords poliment.		
Nous sommes restés concentrés sur la tâche à effectuer.		
Nous avons établi des objectifs de groupe.		
Nous avons réfléchi aux progrès que nous avons faits en travail de groupe.		

Notre groupe a très bien réussi dans les domaines suivants :

-
-
-
-

Pour la prochaine fois, nos objectifs sont les suivants :

-
-
-
-

Pour atteindre nos objectifs, nous devons suivre les étapes suivantes :

-
-
-
-

Les ressources (personnes et choses) dont nous avons besoin pour atteindre nos objectifs sont les suivantes :

-
-
-
-

Comment était notre travail de groupe? Formulaire B

Nom _____ Date _____

Membres du groupe _____

Cochez une seule case.

Oui Non

Nous avons apporté des idées.		
Nous avons écouté ce que les autres avaient à dire.		
Nous avons posé des questions.		
Nous nous sommes encouragés mutuellement.		
Nous avons exprimé nos désaccords poliment.		
Nous sommes restés concentrés sur la tâche à effectuer.		
Nous avons reformulé les idées des autres.		
Nous avons étoffé les idées des autres.		
Nous avons résumé nos idées.		
Nous avons réfléchi aux progrès que nous avons faits en travail de groupe.		

Notre groupe a très bien réussi dans les domaines suivants :

-
-
-
-

Pour la prochaine fois, nos objectifs sont les suivants :

-
-
-
-

Pour atteindre nos objectifs, nous devons suivre les étapes suivantes :

-
-
-
-

Les ressources (personnes et choses) dont nous avons besoin pour atteindre nos objectifs sont les suivantes :

-
-
-
-

Réflexion sur le travail de groupe

Nom _____ Date _____

1. Donnez deux exemples de votre travail montrant que les membres du groupe étaient concentrés sur la tâche à effectuer.



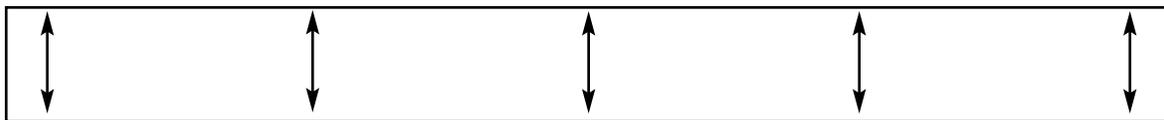


2. Si le groupe a été distrait, raconte ce qui s'est passé.

Si le groupe est toujours resté concentré sur ce qu'il avait à faire, saute cette question et passe à la suivante!

3. Qu'est-ce que les membres du groupe ont fait, individuellement ou ensemble, pour se remettre au travail? Est-ce que cela a été efficace?

4. Comment évaluerais-tu le travail du groupe aujourd'hui?



Super!
Vraiment bien
concentré!

Concentré
la plupart
du temps

Distrain la
plupart du
temps

Comment ai-je participé au travail de groupe? Années primaires

Nom _____ Date _____

Membres du groupe _____

Coche une seule case.



J'ai partagé mes idées.		
J'ai écouté les autres.		
J'ai posé des questions.		
J'ai encouragé les autres.		
J'ai dit poliment que je n'étais pas d'accord.		
Je suis resté(e) concentré(e) sur le travail.		
J'ai participé à l'établissement des objectifs du groupe.		
J'ai réfléchi aux progrès que j'ai faits en travail de groupe.		

Dans mon groupe, j'ai très bien réussi à faire ce qui suit :

-
-
-
-

Pour la prochaine fois, mes objectifs sont les suivants :

-
-
-
-

Pour atteindre mes objectifs, il faut que je suive les étapes suivantes :

-
-
-
-

Les ressources (personnes et choses) dont j'ai besoin pour atteindre mes objectifs sont les suivantes :

-
-
-
-

Comment ai-je participé au travail de groupe? Années intermédiaires

Nom _____ Date _____

Membres du groupe _____

Coche une seule case.	Oui	Non
J'ai partagé mes idées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai écouté les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai posé des questions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai encouragé les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai dit poliment que je n'étais pas d'accord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je suis resté(e) concentré(e) sur le travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai reformulé les idées des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai étoffé les idées des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai résumé nos idées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai réfléchi aux progrès que j'ai faits en travail de groupe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai établi de nouveaux objectifs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dans mon groupe, j'ai très bien réussi à faire ce qui suit :

-
-
-
-

Pour la prochaine fois, mes objectifs sont les suivants :

-
-
-
-

Pour atteindre mes objectifs, il faut que je suive les étapes suivantes :

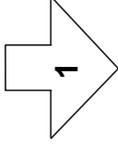
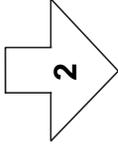
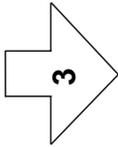
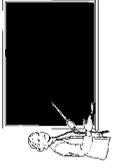
-
-
-
-

Les ressources (personnes et choses) dont j'ai besoin pour atteindre mes objectifs sont les suivantes :

-
-
-
-

Exposés oraux

Barème de notation globale



Contenu	Contenu	Contenu
<ol style="list-style-type: none"> 1. L'exposé est présenté de façon logique ou créative. 2. Il révèle une préparation minutieuse. 3. La matière correspond au sujet. 4. Le langage est approprié et intéressant. 5. L'exposé comporte des éléments très originaux. 6. Les éléments visuels sont très efficaces. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'exposé est organisé. 2. Il révèle un travail de préparation. 3. Dans l'ensemble, la matière correspond au sujet. 4. Le langage est approprié. 5. L'exposé démontre une certaine originalité. 6. Les éléments visuels sont utilisés de façon appropriée et ajoutent à l'exposé. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'exposé n'est pas très organisé ni structuré. 2. Il révèle une préparation minimale. 3. La matière est inappropriée ou ne correspond pas au sujet. 4. Le langage est inapproprié. 5. Il manque d'originalité. 6. Les éléments visuels sont inefficaces.
<p>Présentation</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Les mots sont bien articulés. 8. La voix est efficace. 9. Le débit de parole est équilibré. 10. Les pauses ou les mises en relief sont appropriées. 11. Le volume est suffisant pour qu'on puisse entendre facilement. 12. L'orateur fait preuve d'enthousiasme sur le sujet. 	<p>Présentation</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Certains mots ne sont pas très bien articulés. 8. La voix est satisfaisante. 9. Le débit de parole est parfois trop rapide. 10. Les pauses ne sont pas toujours appropriées ou les phrases s'enchaînent de façon à obscurcir le message. 11. Le volume est inégal par moments. 12. L'orateur semble intéressé par le sujet. 	<p>Présentation</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Les mots sont souvent mal articulés. 8. La voix est monotone. 9. Le débit de parole est trop lent ou trop rapide. 10. Les pauses ou les mises en relief ne sont pas évidentes. 11. Le volume est insuffisant. 12. L'orateur ne semble pas intéressé par le sujet.

Liste de vérification pour évaluer la capacité d'un élève à sélectionner et à traiter l'information

Nom de l'élève _____

Date de l'évaluation _____

Cochez (✓) les critères applicables

Outcomes	✓	Comments
Explique pourquoi il(elle) recueille des renseignements.		
Se souvient d'éléments d'information à partir de son expérience personnelle.		
Consigne et organise l'information en regroupements utiles.		
Mentionne les sources pour répondre aux questions.		
Mentionne les points importants.		
Mentionne les détails connexes.		
Fait le lien entre les nouveaux éléments d'information et les connaissances antérieures.		
Montre qu'il(elle) a vérifié l'exactitude des renseignements.		

Mon objectif personnel

Mon objectif est le suivant :

Mesures que je dois prendre pour atteindre mon objectif :

-
-
-
-

Ressources (personnes et choses) dont j'ai besoin pour atteindre mon objectif :

-
-
-
-

Date de commencement : _____ Date d'achèvement : _____

Résultat :

Étape suivante :

Date : _____ Signature : _____

Poème sur le thème d'un personnage

Nom de l'élève _____ Date _____

Texte _____ Auteur(e) _____

Prénom du personnage _____

Quatre éléments qui décrivent le personnage _____

Le fils de, la fille de, le frère ou la soeur de _____

Qui aime beaucoup (trois personnes ou trois idées) _____

Qui éprouve (trois suggestions) _____

Qui a besoin de (trois suggestions) _____

Qui donne (trois suggestions) _____

Qui a peur de (trois suggestions) _____

Qui aimerait voir (trois suggestions) _____

Qui vit à, au, en _____

Nom de famille du personnage _____

Tableau sur le thème d'un personnage

Nom _____ Date _____

Titre _____

	Scène 1	Scène 2	Scène 3
PERSONNAGES Qui?			
Quand?			
Où?			
Quelle est l'action principale?			
Problème de départ			
Réaction émotionnelle			
Réaction physique			
Solution au problème			
Plan ou stratégie			
Dénouement			

Comment planifier une histoire - Années intermédiaires

Nom _____ Date _____

Titre _____

<p>Personnage principal (décris le ou la protagoniste)</p>	<p>Décor (lieu, date ou époque)</p>	<p>Action initiale (qu'est-ce qui se passe au début de l'histoire?)</p>
<p>Antagoniste (décris la personne ou la chose qui cause le problème ou le conflit)</p>	<p>Problème ou conflit (personnel, nature, autre?)</p>	<p>Solution</p>

Intention de l'auteur(e) :
(selon toi, pourquoi l'auteur(e) a-t-il(elle) écrit cette histoire?)

Évaluation d'un personnage

Nom _____ Date _____

Titre _____

1. Choisis un personnage dans un livre que tu as lu.
2. Fais un remue-méninges sur les traits de caractère de ce personnage et inscris-les ci-dessous.
3. Choisis trois de ces traits de caractère.
4. Évalue-les en te servant de ce qui suit.
5. Dans la colonne intitulée *Commentaires*, explique pourquoi tu as accordé chaque note.

5 : Excellent
 4 : Très bien
 3 : Satisfaisant
 2 : A de la difficulté
 1 : À améliorer

Compte rendu

Nom du personnage : _____

Livre choisi : _____

Trait de caractère	Niveau de performance	Commentaires

Évaluation effectuée par : _____ (Signature)

Comportements appropriés de la part de l'auditoire

Si l'orateur ou l'oratrice....	Alors l'auditoire....
se présente	sourit
soulève des points ou des faits intéressants	hoche la tête
montre des éléments visuels (affiches, photos, etc)	les regarde
pose des questions à l'auditoire	lève la main et répond quand on lui demande
fait une plaisanterie	rit poliment
présente un exposé efficace ou inefficace	regarde l'orateur ou l'oratrice dans les yeux, écoute et reste assis sans faire un bruit
donne à l'auditoire l'occasion de faire des commentaires ou de poser des questions	attend le moment prévu, lève la main et s'exprime poliment et clairement
fait quelque chose d'imprévu ou d'embarrassant	continue d'écouter l'exposé sans faire de bruit
conclut l'exposé	applaudit pour remercier l'orateur ou l'oratrice de ses efforts

**Techniques
de cinéma
et de
télévision**

**Angles de prise
de vues**

plan de plongée
(dirigé vers le bas)
horizontal
plan de contre-plongée
(dirigé vers le haut)
contre-champ

**Mouvement de
la caméra**

travelling (suit les
mouvements des
personnages)
panoramique
panoramique vertical
trajectoire
zoom avant
zoom arrière

**Éclairage
et couleur**

foncé
discordant
dur
harmonieux
léger
doux
vif

**Vitesse de
déroulement du film
et de la bande**

animation
accélééré
plan figé
marche arrière
ralenti

**Montage
Assemblage de
scènes**

plan de coupe
insert
fondu
ouverture en fondu
fermeture en fondu
coupe sèche
montage analytique
image composite
surimpression

Structure

image
séquence
plan

Source de lumière

contre-jour
plate
latérale
verticale

Son

musique
fondu enchaîné
montage serré
bruitage
hors champ
muet

Types de plans

gros plan
plan général
plan d'ensemble
plan moyen
plan américain
plan deux personnes

<p>Éléments de cinéma et de télévision</p>	<p>Texte informatif Texte expressif</p>	<p>Formes et Genres</p> <ul style="list-style-type: none"> Aventure Comédie Fantastique Horreur Énigme policière Science fiction Western Roman historique Publicité Autobiographie Biographie Dessin animé Comédie Documentaire dramatisé Documentaire Compte rendu historique Jeu-questionnaire Publireportage Vidéoclip Téléjournal Pièce Service religieux Compte rendu Emission-débat Publicité à la télévision Voyage Comédie de situation Feuilleton Spectacle de variétés 	<p>Oeuvre romanesque</p> <ul style="list-style-type: none"> Décor Personnages Début Problème Solution Événements Point culminant Intrigue Dénouement 	<p>Structures de textes médiatiques Textes non romanesques</p> <ul style="list-style-type: none"> Classification Comparaison Contraste Cause et effet Chronologique Structure à épisodes Description Libre Narrative 	<p>Caractéristiques (cinéma et télé)</p> <ul style="list-style-type: none"> Titre Scénariste Metteur en scène Producteur Script Scénario Sous-titres Remerciements Prologue Epilogue Scènes Séquences 	<p>Humour</p> <ul style="list-style-type: none"> Physique De situation Visuel Verbal Ironique 	<p>Éléments</p> <ul style="list-style-type: none"> Style Thème Contenu Voix Public Point de vue Atmosphère Ton Présentation Organisation 	<p>Rythme et régularité</p> <ul style="list-style-type: none"> Circulaire Cumulatif Linéaire Répétitif Structuré Prévisible 	<p>Stérotypes</p> <ul style="list-style-type: none"> Sexe Race Cultures Professions Institutions Âge
<p>Techniques</p> <ul style="list-style-type: none"> Angles de la caméra Mouvement de la caméra Distance par rapport à la caméra Son Musique Eclairage Couleur Vitesse Montage 									

Liste de vérification et carnet d'apprentissage

Travail de groupe

Coche la boîte qui décrit ta participation dans le groupe.

1. J'ai partagé mes idées et mes réponses avec le groupe :
 - toujours
 - la plupart du temps
 - parfois
 - jamais
2. J'ai essayé de savoir pourquoi je n'étais pas d'accord avec quelqu'un d'autre :
 - toujours
 - la plupart du temps
 - parfois
 - jamais
3. J'ai posé des questions quand je ne comprenais pas :
 - toujours
 - la plupart du temps
 - parfois
 - jamais
4. J'ai aidé les autres à comprendre quand ils avaient de la difficulté :
 - toujours
 - la plupart du temps
 - parfois
 - jamais
5. J'ai essayé de mettre à l'aise les membres du groupe :
 - toujours
 - la plupart du temps
 - parfois
 - jamais
6. Cela indique ce que j'ai pensé de ma participation :
(Encerle un visage.)



7. La prochaine fois, j'essaierai de mieux _____

8. Je pense que le groupe était _____ .
(Utilise un seul mot pour décrire ton groupe.)

Autoévaluation d'un travail coopératif

Sujet : _____

Nom : _____ Date : _____

Le groupe a :	Toujours	Habituel- lement	Rarement
partagé ses idées et ses opinions.			
discuté du sujet.			
contribué à la tâche de façon égale.			
exprimé ses idées de façon respectueuse.			
démontré une compréhension claire et précise de la tâche.			
fait un plan pour compléter la tâche.			
utilisé une variété de stratégies pour compléter la tâche.			
fait une présentation qui était bien organisée.			
créé un produit de qualité.			
J'ai :			
partagé mes idées et mes opinions.			
encouragé les autres à partager leurs idées et leurs opinions.			
exprimé mes idées et mes opinions de façon respectueuse.			
collaboré avec les autres pour élaborer et clarifier les informations.			
complété ma part des tâches.			
resté à la tâche.			
reconnu quand le groupe n'était pas à la tâche.			
aidé le groupe à se remettre à la tâche.			
effectué une variété de tâches dans le groupe.			

Self-Assessment of a Collaborative/Co-operative Task: Adapted by permission of Linda Ross, Brandon School Division No. 40.

Tableau récapitulatif en forme de T

Vérificateur — détermine le degré de compréhension et l'accord au sein du groupe

Ce qu'il faut voir

- regarde l'orateur
- semble intéressé(e)
- utilise un langage corporel approprié

Ce qu'il faut entendre

- est-ce que tu comprends?
- est-ce que tu peux expliquer stp?
- comment as-tu trouvé cette réponse?
- peux-tu nous montrer comment?

Collaborateur — partage ses idées

Ce qu'il faut voir

- se montre intéressé(e)
- utilise un langage corporel approprié
- attend son tour
- favorise les interactions productives

Ce qu'il faut entendre

- j'ai une idée :
- pourquoi est-ce qu'on ne. . .
- qu'est-ce que vous suggérez?
- et si on essayait . . .

Responsable du résumé — reformule pour être sûr que tout le monde comprend

Ce qu'il faut voir

- fait face aux autres
- à l'air plein(e) d'entrain
- collabore

Ce qu'il faut entendre

- est-ce qu'on peut revoir ce qu'on a dit?
- nos idées principales sont les suivantes . . .
- jusqu'à présent nous avons . . .
- est-ce qu'on a inclus les idées de tout le monde?

Tableau récapitulatif en forme d'Y Encourager les autres à partager leurs idées

<p>Ce que je ressens affectivement ou physiquement</p>	
<p>Ce que j'entends</p>	<p>Ce que je vois</p>
<p>Ce que je ressens affectivement ou physiquement</p> <ul style="list-style-type: none">• amical• froid• venteux• très chaud	
<ul style="list-style-type: none">• tracteurs qui circulent• camions qui livrent le grain• musique <i>country</i>• musique ukrainienne	<ul style="list-style-type: none">• champs de céréales• églises au toit en coupole• Cosaques
<p>Communautés ex : Dauphin</p>	
<p>Ce que j'entends</p>	<p>Ce que je vois</p>

Liste de vérification pour l'observation d'une discussion en groupe

Date _____ Sujet _____

Durée de l'observation _____

Commentaires _____

Noms des membres du groupe				
Habiletés cognitives				
participe et apporte des idées				
reste dans le sujet				
exprime ses idées de façon claire et concise				
pose des questions pertinentes				
vérifie sa compréhension				
précise ses idées				
organise ses idées - idée principale et détails				
étouffe ses idées				
paraphrase				
adopte un point de vue constant				
critique et évalue les idées				
Habiletés affectives				
maîtrise son niveau d'activité				
attend son tour				
écoute attentivement				
respecte les membres du groupe				
accepte d'autres points de vue et les corrections de ses camarades				
exprime poliment son désaccord				

Schéma de récit — A

Lieu de l'action

Heure : _____

Endroit: _____



Personnages



Problème ou objectif



Événements ou action
D'abord, Puis, Bientôt, Ensuite, Enfin



Dénouement ou résultat

Schéma d'histoire — B

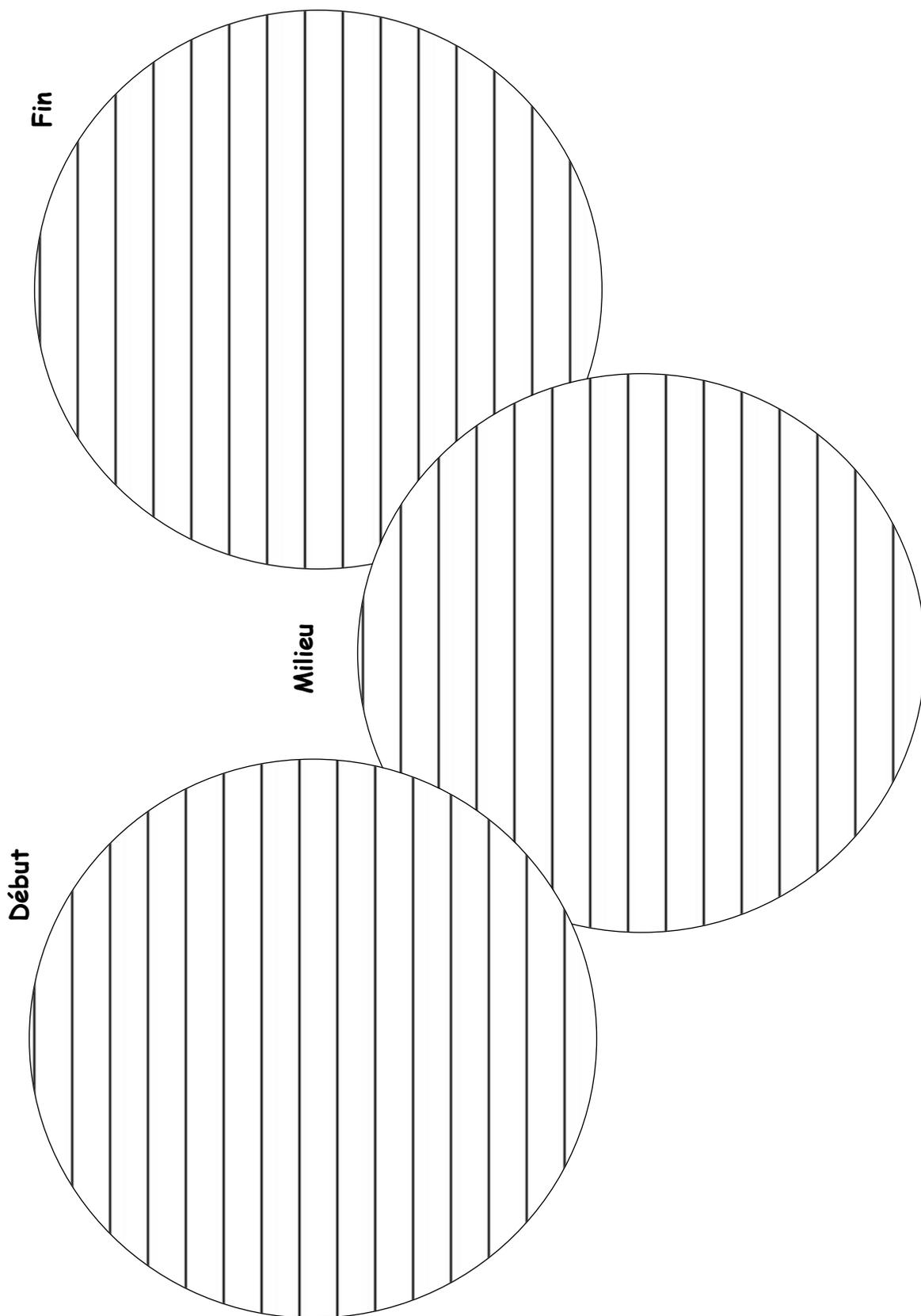


Schéma d'histoire — C

Date _____

Nom _____

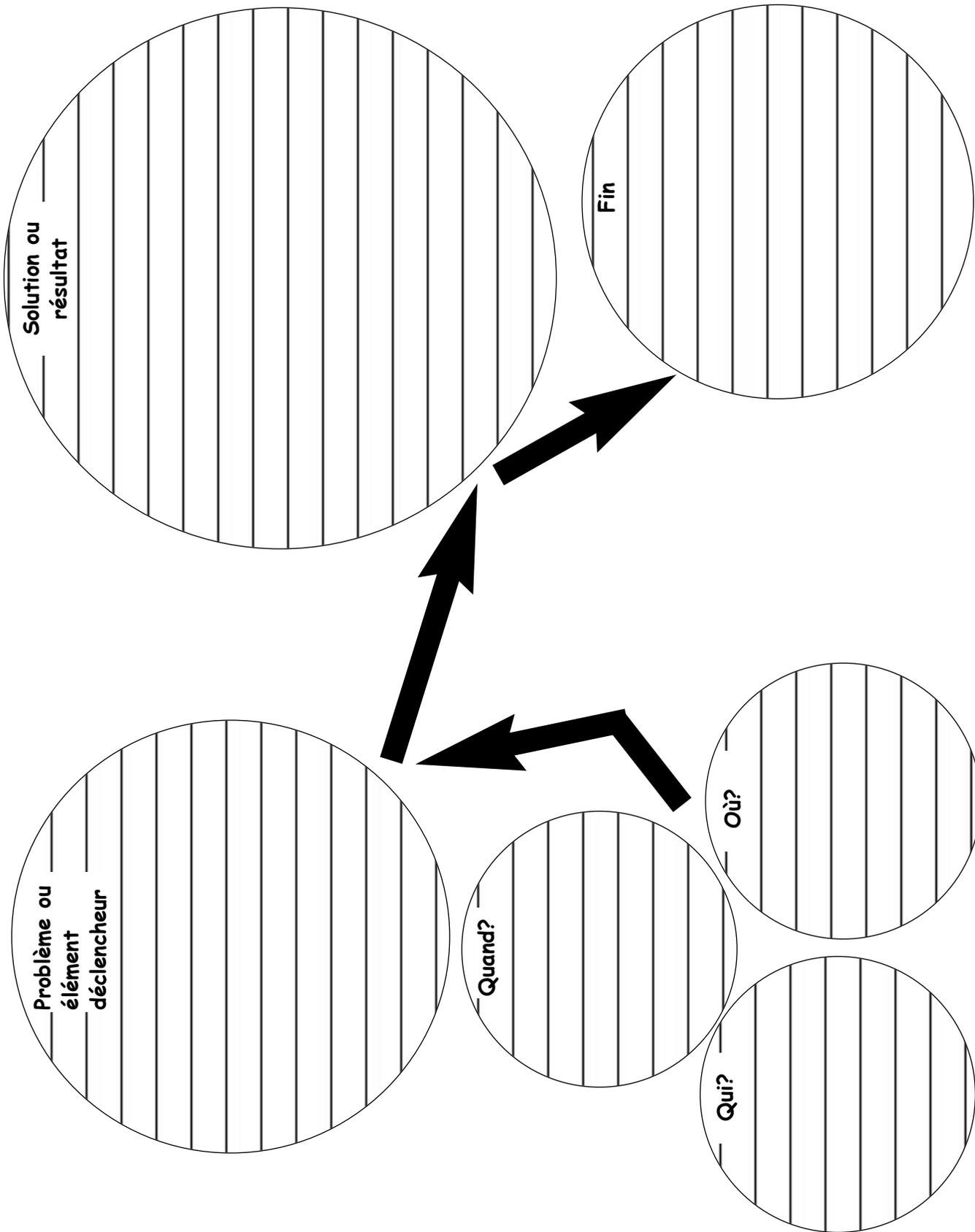


Diagramme de Venn

et

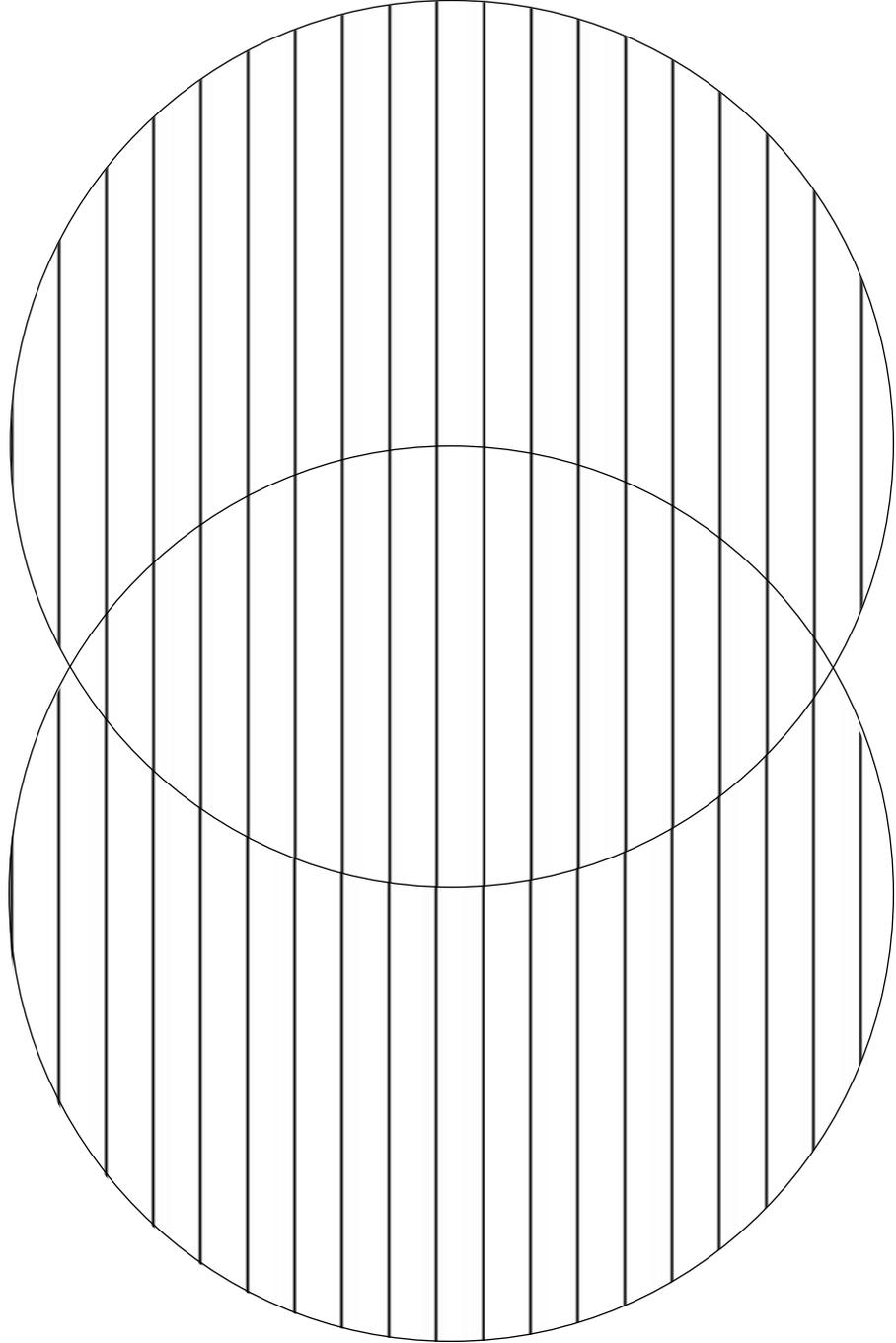
Date _____

Nom _____

Différences

Points communs

Différences



Date _____ Norm _____

Nouvelles du jour Toutes fraîches!

Tableau des cinq questions fondamentales

 QUI?	? QUOI?	 OÙ?	 QUAND?	 COMMENT?



CARNET DE RÉFLEXIONS POUR
LIVRE À CHAPITRES

Titre : _____
Auteur : _____ Chapitre : _____
Genre ou type de livre : _____
Ce chapitre a commencé par _____

Il traitait surtout _____

Mon passage préféré était _____

parce que _____

Après, je pense que _____

Exemples de mots que j'ai trouvé difficiles :



CARNET DE RÉFLEXIONS POUR
LIVRE À CHAPITRES

Titre : _____
Auteur : _____ Chapitre : _____
Genre ou type de livre : _____
Ce chapitre a commencé par _____

Il traitait surtout _____

Mon passage préféré était _____

parce que _____

Après, je pense que _____

Exemples de mots que j'ai trouvé difficiles :

D'un autre point de vue

Nom _____

Sujet _____

Ce que je pense

Raisons

**Ce que je pense à
présent**

Raisons

Questions que je me pose toujours :

Mes réflexions :



Programme de lecture à domicile Guide de discussion pour textes narratifs

Les questions générales suivantes sont suggérées pour guider la discussion entre vous et votre enfant sur un livre qu'il(elle) a lu. Vous voudrez peut-être adapter les questions à un livre ou à un récit particulier.

Titre du livre _____

Auteur _____

1. Quel(s) était(en)t le(s) principal(aux) personnage(s) de l'histoire?
2. À quelle époque se déroule l'histoire?
3. Où se déroule-t-elle?
4. Quel était le problème ou l'objectif?
5. Comment le problème a-t-il été résolu ou comment l'objectif a-t-il été atteint?
6. Quel a été ton passage préféré dans l'histoire et pourquoi?
7. Est-ce que tu recommanderais ce livre? Pourquoi?
8. As-tu aimé le livre? Cochez un visage.



_____ Date _____ Signature du père, de la mère ou du tuteur



Programme de lecture à domicile Guide de discussion pour textes informatifs

Les questions générales suivantes sont suggérées pour guider la discussion entre vous et votre enfant sur un livre qu'il(elle) a lu. Vous voudrez peut-être adapter les questions pour un ouvrage particulier.

Titre _____

Auteur _____

1. Que savais-tu sur le sujet avant de lire le texte?
2. Peux-tu donner trois faits que tu as découverts?
3. Quel a été le fait le plus intéressant? Pourquoi?
4. Qu'aimerais-tu encore apprendre sur ce sujet?
5. Est-ce que tu recommanderais ce livre ou ce texte? Pourquoi?
6. As-tu aimé le livre ou le texte? Cochez un visage.



_____ Date _____ Signature du père, de la mère ou du tuteur



Guide de discussion pour films ou vidéos narratifs

Les questions générales suivantes peuvent servir de guide pour discuter d'un film ou d'un vidéo. Vous voudrez peut-être adapter les questions en fonction de ce que votre enfant aura regardé.

Titre _____

1. Quel(s) étai(ent) le(s) principal(aux) personnage(s) du film ou du vidéo?
2. À quelle époque se déroule l'histoire?
3. Où se déroule-t-elle?
4. Quel était le problème ou l'objectif?
5. Comment le problème a-t-il été résolu ou comment l'objectif a-t-il été atteint?
6. Quel a été ton passage préféré? Pourquoi?
7. Est-ce que tu recommanderais ce film ou ce vidéo? Pourquoi? Pourquoi pas?

faible



excellent

Date _____

Signature du père, de la mère
ou du tuteur



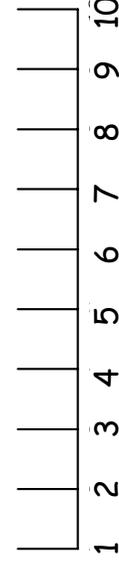
Guide de discussion pour films ou vidéos informatifs

Les questions générales suivantes peuvent servir de guide pour discuter d'un film ou d'un vidéo. Vous voudrez peut-être adapter les questions en fonction de ce que votre enfant aura regardé.

Titre _____

1. Que savais-tu sur le sujet avant de regarder le film ou le vidéo en question?
2. Peux-tu donner trois faits que tu as découverts?
3. Quel a été le fait le plus intéressant? Pourquoi?
4. Qu'aimerais-tu encore apprendre sur ce sujet?
5. Est-ce que tu recommanderais ce film ou ce vidéo? Pourquoi? Pourquoi pas?
6. Comment qualifierais-tu ce film ou ce vidéo?

faible



excellent

Date _____

Signature du père, de la mère
ou du tuteur

Schéma Avant-Pendant - Après

Norm _____

Av.-	Av.-	Av.-
P-	P-	P-
Apr.-	Apr.-	Apr.-

QUI?

QUAND?

OÙ?

Av.-	Av.-	Av.-
P-	P-	P-
Apr.-	Apr.-	Apr.-

PROBLÈME?

SOLUTION?

Av.-	Av.-	Av.-
P-	P-	P-
Apr.-	Apr.-	Apr.-

TITRE: _____

AUTEUR: _____

Stratégies de compréhension pour texte narratif

Avant la lecture

Schéma du récit

Lieu de l'action :
Quand : Où :

↓

Personnages :

↓

Problème ou objectif :

↓

Événements ou action :
D'abord, puis, peu de temps après, finalement

↓

Solution ou résultat :

Le récit s'intitule _____ et il a été écrit par _____. Qu'est-ce que je peux apprendre sur les différentes parties du récit en y jetant d'abord un coup d'oeil rapide?



Je prédis...

...Moment
 ...Endroit
 ...Personnages
 ...Problème ou objectif
 ...Événements ou action
 ...Solution ou résultat

Pendant la lecture

Est-ce que mes prédictions étaient correctes?
 Maintenant que je dispose de plus de renseignements, est-ce que mes prédictions changent?

Après la lecture

Quelles étaient les différentes parties du récit? Est-ce que mes prédictions étaient correctes? Si elles ont été modifiées, pourquoi?
 En quoi cette histoire ressemble-t-elle à d'autres que j'ai lues?

Texte narratif
Question 1

**Quel était le titre
de l'histoire ou du livre
et qui en était l'auteur?**

Texte narratif
Question 2

**Quels étaient les
personnages?**

Texte narratif
Question 3

Où se passait l'histoire?

Texte narratif
Question 4

**Quand se passait
l'histoire?**

Texte narratif
Question 5

**Quel était le problème ou le but
de l'histoire?**

Texte narratif
Question 6

**Comment se sentai(en)t le(s)
personnage(s) à ce moment?**

Texte narratif
Question 7

**Comment le problème
a-t-il été résolu ou
le but atteint?**

Texte narratif
Question 8

**Comment l'histoire s'est-elle
terminée?**

Texte narratif
Question 9

**Quel passage as-tu
préfééré? Pourquoi?**

Texte narratif
Question 10

**Crois-tu que d'autres
élèves aimeraient lire ce livre?
Pourquoi ou pourquoi pas?**

Réponses à l'entretien avec un autre élève

Texte narratif
Question 1

Le livre s'intitulait
_____ **et il a été**
écrit par _____.

Texte narratif
Question 2

Le(s) personnage(s)
étai(en)t le(s) suivant(s)
_____.

Texte narratif
Question 3

L'histoire se passait
_____.

Texte narratif
Question 4

L'histoire se passait
_____.

Texte narratif
Question 5

Le problème ou le but de
l'histoire était le suivant
_____.

Texte narratif
Question 6

**Le(s) personnage(s) s'est /
se sont senti(s) _____
lorsque _____ .**

Texte narratif
Question 7

**Le problème a été résolu
ou le but atteint lorsque...
(d'abord, puis, ensuite, après)**

Texte narratif
Question 8

**À la fin de l'histoire
_____ .**

Texte narratif
Question 9

**J'ai préféré le passage
_____ parce que
_____ .**

Texte narratif
Question 10

**Je crois que d'autres
élèves aimeraient (n'aimeraient
pas) lire ce livre parce que _____ .**

Texte informatif
Question 1

**Quel était le titre du livre
ou de l'article et qui
était l'auteur?**

Texte informatif
Question 2

**Quel était le thème principal
du livre ou de l'article?**

Texte informatif
Question 3

**Que connaissais-tu sur
le sujet avant de lire le livre
ou l'article?**

Texte informatif
Question 4

**Qu'as-tu appris de
nouveau?**

Texte informatif
Question 5

**Quel a été le fait le plus
intéressant que tu aies appris?**

Texte informatif
Question 6

**Aimerais-tu apprendre
autre chose?**

Texte informatif
Question 7

**Qu'est-ce que tu as aimé au
sujet du livre ou de l'article?**

Texte informatif
Question 8

**Est-ce que tu recommanderais
ce livre ou cet article à d'autres
élèves? Pourquoi ou pourquoi pas?**

Texte informatif
Question 1

**Le livre ou l'article
s'intitulait _____ et il
a été écrit par _____.**

Texte informatif
Question 2

**Il parle essentiellement
de _____**

Texte informatif
Question 3

**Avant de le lire, je
savais déjà que**

_____ .

Texte informatif
Question 4

D'abord, j'ai appris que
_____. (Et puis, également,
ensuite) _____ .

Texte informatif
Question 5

**Le fait le plus intéressant
que j'ai appris était le suivant :**

_____ .

Texte informatif
Question 6

**J'aimerais en apprendre
davantage sur _____ .**

Texte informatif
Question 7

**J'ai aimé _____
parce que _____ .**

Texte informatif
Question 8

**Je recommande (ne
recommande pas) ce livre ou
cet article parce que _____ .**

Fiche de lecture (cycle de la jeune enfance)



Quand tu lis,
ne te
décourage pas!

En cas de mot difficile —

Pense à ce qui s'est passé dans
l'histoire jusqu'à maintenant.

Regarde l'illustration.



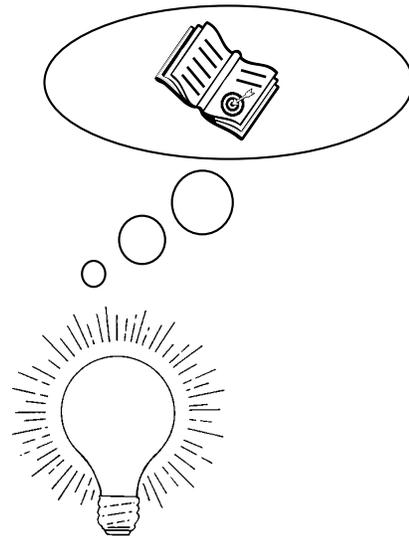
Continue de lire. →

Reviens en arrière et relis. ←

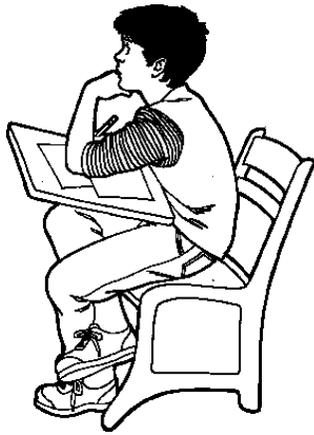
Cherche une partie que tu reconnais
dans le mot. arrêter (arrê)er



Qu'est-ce qui te semble correcte à l'oreille
et à l'oeil?



Fiche de lecture (cycle intermédiaire)



Quand tu lis,
ne te
décourage pas!

*Quand tu tombes sur un mot
difficile:*

Pense à ce qui s'est passé dans
l'histoire jusqu'à maintenant.

Regarde l'illustration.



Continue de lire.



Reviens en arrière et relis.



Cherche une partie que tu reconnais dans le mot.



emménagement em (ménage) ment

Qu'est-ce qui te semble correct à l'oreille
et à l'oeil.



Essaie toutes les possibilités!

Feuille de révisions

Date _____ Nom _____

Titre _____

Choisissez au moins deux sources de commentaires parmi les suivantes. Inscrivez les suggestions.

Commentaires

Ma réaction

1. Camarades

a) Entretien avec les pairs :

Ajouts, suppressions, changements	Ajouts, suppressions, changements

b) Rencontre avec l'auteur :

Ajouts, suppressions, changements	Ajouts, suppressions, changements

2. Enseignant

Ajouts, suppressions, changements	Ajouts, suppressions, changements

3. Autovérification

Ajouts, suppressions, changements	Ajouts, suppressions, changements

Liste de vérification concernant la capacité d'écoute

Date _____ Nom _____

Capacité d'écoute	Oui	Non	Commentaires
Écoute assez attentivement pour repérer les idées principales et les détails importants.			
Se souvient de simples séquences.			
Écoute les instructions formulées oralement.			
Prédit ce qui va se passer du fait de sa compréhension des liens entre les idées explicites ou implicites.			
Réagit à l'atmosphère et aux émotions exprimées.			
Résume les idées.			
Reconnaît les liens de cause à effet.			
Fait la distinction entre fantasma et réalité.			

Processus d'écriture

Date _____	Nom _____			
		Souvent	Parfois	Rarement
Activités préparatoires				
Prend tout seul l'initiative d'écrire		___	___	___
Choisit divers sujets		___	___	___
Écrit à des fins diverses		___	___	___
Écrit pour divers auditoires		___	___	___
Choisit des formes d'écriture adaptées à l'auditoire et à l'objectif		___	___	___
Ébauches				
Prend des risques dans ses premières ébauches en se servant au besoin de l'orthographe approximative		___	___	___
Fait des phrases pour exprimer ses idées		___	___	___
Intègre ses expériences personnelles et ses connaissances		___	___	___
Agrémente son travail de rédaction de détails et de descriptions appartenant au domaine sensoriel		___	___	___
Après la rédaction				
Relit ses ébauches pour voir si ce qui est exprimé est clair et exact		___	___	___
Sollicite la réaction des autres à ses ébauches		___	___	___
Respecte les besoins de l'auditoire en matière de révisions et de clarification en :				
• réorganisant les idées		___	___	___
• ajoutant des détails ou des exemples		___	___	___
• supprimant les éléments d'information inutiles		___	___	___
Fait la lecture d'épreuve pour vérifier :				
• l'orthographe		___	___	___
• la ponctuation et l'emploi approprié des majuscules		___	___	___
• la lisibilité		___	___	___
Peut évaluer l'efficacité de son propre travail de rédaction		___	___	___
Présente son travail de rédaction sous forme de :				
• montage		___	___	___
• publication		___	___	___
• saynète		___	___	___
Commentaires :				

Autoévaluation de la compréhension d'un texte

Date _____ Nom _____

Titre de l'ouvrage discuté _____

Sers-toi de l'échelle ci-dessous pour décrire ton expérience au sein du groupe.

Échelle :

Élevé				Faible
5	4	3	2	1

Écris tout commentaire pouvant aider à expliquer ton classement.

	Classement	Commentaires
J'étais prêt(e) à donner mon interprétation du texte à l'étude.		
J'ai écouté et respecté les commentaires et les questions des autres.		
Je me suis servi(e) des commentaires des autres pour mieux comprendre le texte.		
J'ai posé des questions et relu le passage pour essayer de mieux le comprendre.		
J'ai collaboré avec mes camarades pour préparer une interprétation collective du texte.		
J'ai aimé l'expérience de groupe en compréhension de texte.		

Apprentissage coopératif (évaluation de l'enseignant)

Date _____

Groupe _____

Tâche à effectuer _____

	Noms des membres du groupe						
Échelle : $\frac{\text{Élevé}}{5 \quad 4 \quad 3} \quad \frac{\text{Faible}}{2 \quad 1}$							
Négocie les rôles et les responsabilités de chaque membre du groupe.							
Apporte des idées et des suggestions.							
Encourage la participation de chacun des membres du groupe.							
Écoute les questions de tous les membres.							
Écoute les suggestions des autres.							
Change la façon de penser en incorporant de nouveaux éléments d'information ou les idées des autres.							
Respecte et accepte les contributions de chacun des membres.							
Fait preuve d'engagement à l'égard du groupe.							
Autres commentaires :							

Inventaire des processus métacognitifs en lecture

Nom _____ Date _____

Fais une coche devant les stratégies que tu utilises avant, pendant et après la lecture :

Avant de commencer à lire, je . . .

- cherche à savoir qui sont l'auteur et l'illustrateur.
- fais des prédictions sur le livre.
- pense aux raisons pour lesquelles l'auteur a écrit le livre.
- me fixe un objectif de lecture.
- pose des questions sur le livre.

Pendant la lecture, je . . .

- décide si ce que je lis a du sens.
- reviens sur ce que j'ai lu et je poursuis ma lecture quand ce que je lis n'a pas de sens.
- essaie de comprendre le vocabulaire.
- me représente une image de ce que je lis dans ma tête.
- fais connaissance avec les personnages.
- prédis ce qui va se passer par la suite.
- essaie de répondre aux questions que je me pose.

Après la lecture, je . . .

- réfléchis à ce que j'ai lu.
- vérifie pour voir si mes prédictions étaient correctes.
- réponds à mes questions.
- donne mon opinion personnelle sur le livre.
- pose de nouvelles questions.
- pense à d'autres livres semblables.
- fais des liens avec des événements qui se sont produits dans ma vie personnelle.

Réflexion métacognitive

Nom _____ Date _____

Activité _____

Réfléchis au travail que tu as accompli et complète les cadres d'énoncés suivants :

1. Je suis fier(fière) de _____

2. J'aimerais en apprendre davantage sur _____

3. J'aurais aimé _____

4. La prochaine fois, je _____

5. Je suis perplexe au sujet de _____

6. J'avais envie d'apprendre _____

7. La recherche est _____

8. Quand je ne comprenais pas ce que je lisais, je _____

9. Quand j'ai du mal à mettre mes idées par écrit, je _____

10. La chose la plus intéressante ou la plus surprenante que j'ai apprise a été _____

Inventaire d'intérêts

Nom _____ Date _____

Âge _____ Année scolaire _____

Aide-moi à mieux te connaître en remplissant les cadres d'énoncés suivants :

1. Je collectionne _____
2. Mes deux livres préférés sont _____
et _____
3. Les livres sont _____
4. Mon personnage préféré dans un livre est _____
5. Quand je lis, je _____

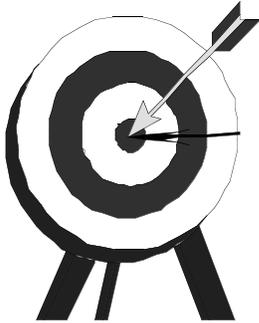
6. J'aime lire des livres au sujet de _____
7. Les bibliothèques sont _____
8. Pendant mon temps libre, je _____
9. L'école est _____
10. À l'école, mon activité préférée est _____

11. Mon émission de télévision préférée est _____
12. Mon film préféré est _____
13. Ma chanson préférée est _____
14. Mon chanteur ou ma chanteuse préféré(e) est _____
15. J'aime écouter de la musique _____
16. J'aime jouer à _____
17. Mes passe-temps sont _____
18. J'aime écrire au sujet de _____
19. La personne la plus intéressante que j'ai rencontrée est _____

20. Mes ami(e)s sont _____

Établissement d'objectifs

Nom _____ Date _____



Mon objectif est le suivant : _____

Pour l'atteindre, je planifie ce qui suit : _____



Un objectif sur lequel mon enseignant veut que je me concentre est le suivant : _____

Nous planifions ce qui suit : _____



Un objectif sur lequel mes parents veulent que je me concentre est le suivant : _____

Ensemble, nous ferons ce qui suit : _____

Signatures: _____

Élève

Père, mère, tuteur

Enseignant

Date de la prochaine vérification

Établissement d'objectifs

pour un apprentissage stratégique

Nom _____ Date _____

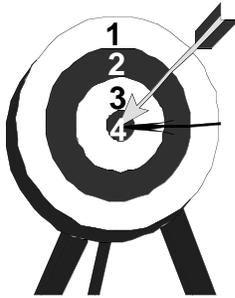
Cette semaine, je vais essayer de :

- (a) _____
 (b) _____
 (c) _____
 (d) _____

Quelles sont les stratégies qui vont m' aider à atteindre mon(mes) objectif(s)?

- (a) _____
 (b) _____
 (c) _____
 (d) _____

Quel sera mon résultat? _____



- 1 Exerce-toi davantage
 2 Bien visé
 3 Dans la bonne direction
 4 En plein dans le mille!

Quel a été mon résultat?

- 1 – Exerce-toi davantage _____
 2 – Bien visé _____
 3 – Dans la bonne direction _____
 4 – En plein dans le mille! _____

Pourquoi? _____

Liste de vérification pour observer les habiletés d'expression et d'écoute de l'élève

Nom	Date	Date	Date
L'élève comme orateur :			
1. Adopte une voix appropriée.			
2. Fait des phrases pour communiquer oralement.			
3. Reste dans le sujet.			
4. S'exprime facilement et pendant une durée appropriée.			
5. Répond à l'auditoire quand on lui pose une question.			
L'élève comme auditeur :			
1. Écoute attentivement.			
2. Pose des questions ou fait des commentaires.			
3. Attend son tour pour intervenir.			

Mon plan de projet

Nom _____ Date _____



Je veux savoir :



Je sais déjà :



Je me demande...

Je trouverais l'information en :



J'ai appris :

Problèmes :



Solutions :

Comment me servir des stratégies de lecture

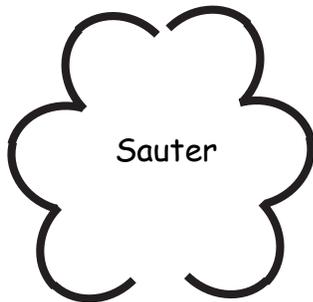
Pour m'aider en lecture, je peux :



Réfléchir à ce que je suis en train de lire pour m'aider à comprendre les mots que je ne connais pas.

Je peux me poser la question suivante : « **Qu'est-ce qui a du sens ici?** »

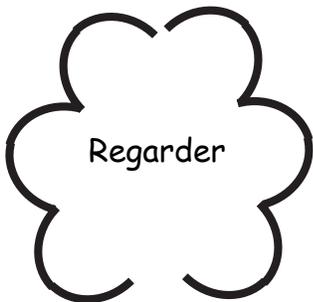
Je peux prédire (deviner) de quel mot il s'agit et me poser ensuite la question suivante : « **Est-ce que les lettres de ce mot correspondent au mot que j'ai deviné?** »



Sauter le mot et continuer le reste de la phrase.

Je peux me poser la question suivante : « **Quel est le mot qui a du sens dans ce contexte?** »

« **Est-ce que les lettres de ce mot correspondent au mot auquel je pense?** »



Regarder le début du mot pour voir si les lettres peuvent m'aider à deviner de quel mot il s'agit.

Regarder les autres lettres ou autres parties du mots (syllabes) : **In ter net**

Penser à un mot qui rime avec le mot ou en chercher un à l'intérieur du mot.

Exemple : « **assortir** » : **sort, port, tort, fort**

Cacher la fin du mot : attentionné, bouillonnement

Chercher un mot à l'intérieur du mot : parapluie, noircir

☺ « **Est-ce que j'ai compris ce que j'ai lu?** »

☺ C'est parfaitement acceptable de relire.

Cases Élimine un son

--	--	--

--	--	--

Élimine un son

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Élimine un son

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Liste de vérification en cinq étapes pour réviser et corriger un texte

	élève	partenaire	rédacteur en chef
Sens			
• Est-ce que cela a du sens et est-ce que cela dit ce que je crois que ça dit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Majuscules			
• Est-ce que j'ai employé les majuscules correctement?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• premier mot d'une phrase			
• noms de peuples, de personnes, d'animaux familiers, de villes, de villages, de pays, de rues, de titres, etc.			
Ponctuation			
• Est-ce que j'ai vérifié si j'ai utilisé correctement les signes de ponctuation?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• point final (.)			
– fin de phrase [J'aime bien mon chat.]			
– abréviation [chem.]			
• point d'interrogation (?)			
– fin de phrase interrogative [Où est-il parti?]			
• virgule (,)			
– énumération [J'aime bien les petits pois, les carottes et le maïs.]			
– lorsque quelqu'un parle [« Je suis content », dit Jean.]			
• apostrophe (')			
– contractions (l'élève)			
• guillemets (« »)			
– lorsque quelqu'un parle [Elle a demandé : « Où est-il? »]			
Orthographe			
• Est-ce que j'ai vérifié l'orthographe des mots?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est-ce que j'ai consulté le dictionnaire quand j'avais besoin d'aide?			
Est-ce que j'ai souligné les mots pour lesquels j'ai besoin d'aide?			
Écriture			
• Est-ce que mon écriture est présentable et lisible?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tableau d'exploration - recherche						
Sujet	Questions de l'enseignant ←		→ Questions des élèves		Autres faits et chiffres intéressants	Autres questions
	1.	2.	3.	4.		
Ce que nous savons →						
1.						
2.						
3.						
4.						
Sources						
Résumé						

Inquiry Chart: Adapted from Hoffman, James V. "Critical Reading/Thinking Across the Curriculum: Using I-Charts to Support Learning." *Language Arts* 69 (Feb. 1992): 121-27. Copyright © 1992 by National Council of Teachers of English. Adapted by permission of the publisher.

Évaluation de journal

Nom _____

Année scolaire _____

Période d'évaluation :

de _____ à _____



Examinez le journal et décidez à quel point les commentaires :

	Enseignant	Élève
1. représentent des descriptions complètes	/10	/10
2. contiennent au moins six réflexions détaillées	/10	/10
3. font état de réponses perspicaces et réfléchies	/10	/10
4. révèlent que les travaux précédents ont été consultés et qu'il y a eu des efforts d'amélioration	/10	/10
TOTALE	/40	/40

Commentaire de l'élève :

Commentaire de l'enseignant :

Notes d'entretien :