
Table des matières

Principes directeurs	7
1. L'orientation générale des programmes d'études des écoles francsaskoises.....	9
2. La finalité.....	11
3. La vision.....	11
4. Les principes d'apprentissage.....	12
5. Tableau de la compétence langagière pour l'apprentissage du français langue première.....	17
6. Tableau des fonctions de la langue.....	18
7. Registres de langue.....	19
8. Vocabulaire du nouveau programme d'études.....	20
Les composantes du tronc commun et les initiatives complémentaires	21
1. Les apprentissages essentiels communs.....	23
2. La pédagogie différenciée (ou dimension adaptation)	25
3. L'apprentissage à base de ressources.....	27
4. L'équité des sexes.....	28
5. Les perspectives et le contenu indiens et métis.....	28
6. L'invitation des Anciens.....	30
7. Les douze principes de la philosophie indienne.....	31
Organisation des résultats d'apprentissage	35
1. Domaines d'utilisation de la langue.....	37
2. Schéma des résultats d'apprentissage généraux	38
3. Tableau des résultats d'apprentissage généraux	39
4. Domaine: culture et identité	41
5. Domaine: communication orale:	44
6. Domaine: lecture	62
7. Domaine: écriture	71
Résultats d'apprentissages généraux et spécifiques - Contenu d'apprentissage	87
Niveau 6e année	87
Niveau 7e année	115
Niveau 8e année	139
Niveau 9e année	163
Démarche pédagogique	183
1. L'enseignement stratégique	185
2. La situation d'apprentissage	186
3. La motivation de l'élève	188
4. Tâches de l'enseignant ou de l'enseignante et de l'élève en situation d'apprentissage	189
5. Feuille de planification	194
6. L'enseignement explicite d'une stratégie	197
7. Guide pour modifier une leçon en fonction de l'enseignement stratégique	198
8. Fonctionnement de la mémoire	198
Domaine: communication orale	201
1. La communication orale	203
2. Les trois volets de la communication orale	204
3. La compréhension en communication orale	204





Français

Programme d'études
Niveau intermédiaire
Écoles fransaskoises

Programmes Fransaskois



4. Niveaux de compréhension en compréhension orale	206
5. Le processus en communication orale	208
6. Les différents genres d'activités en communication orale	209
7. Stratégies d'écoute selon le processus	210
8. Stratégies d'interaction selon le processus	212
9. Stratégies pour faire un exposé selon le processus	213
Des stratégies en communication orale	215
Stratégie: Identifier l'organisation chronologique	217
Stratégie: Identifier l'organisation logique d'un énoncé	218
Stratégie: Identifier l'organisation spatiale	219
Stratégie: Lire avec le bon accent	220
Stratégie: Prévoir une introduction	222
Document d'information: Comment répondre aux différentes fonctions de l'introduction	223
Document d'information: Démarche pour préparer une introduction	224
Feuille de travail: Plan de l'introduction	225
Stratégie: Prévoir une conclusion	226
Document d'information: Démarche pour préparer une conclusion à mon exposé	227
Feuille de travail: Plan de la conclusion	228
Des activités interactives en communication orale	229
Activité 1: Le comité d'experts et d'expertes	231
Document d'information: Étapes du déroulement d'un comité d'experts et d'expertes	232
Activité 2: Dessine-moi ce que je décris	234
Activité 3: L'entrevue	235
Activité 4: Une histoire cumulative	236
Activité 5: L'improvisation individuelle non préparée	237
Document d'information: Suggestion de thèmes	238
Activité 6: J'additionne	240
Activité 7: Des jeux de langue	241
Activité 8: Les marionnettes	242
Activité 9: La table ronde	244
Activité 10: «Tu m'en diras tant!»	245
Document d'information: Suggestions de sujets possibles	246
Des activités non interactives en communication orale	247
Activité 1: L'autobiographie	249
Activité 2: Compte-rendu d'un événement	250
Feuille de travail: Préparation du compte rendu d'un événement	252
Feuille de travail: Évaluation formative du compte rendu	253
Feuille de travail: Évaluation sommative du compte rendu d'événements	254
Activité 3: J'associe des idées	255
Activité 4: J'explique	256
Activité 5: Je résume un film ou un documentaire	257
Feuille de travail: Schémas pour résumer un film	258
Activité 6: Le message publicitaire	261
Document d'information: Plan de mon message publicitaire	262
Feuille de travail: Plan de mon scénario	263

Activité 7: Mon histoire	265
Feuille de travail: Schéma pour raconter mon histoire	266
Feuille de travail: Échelle d'appréciation pour un récit raconté	267
Activité 8: Le monologue	269
Document d'information: Je prépare mon monologue	270
Activité 9: La nouvelle journalistique	271
Document d'information: La structure d'une nouvelle journalistique	272
Feuille de travail: Préparation de la nouvelle journalistique	273
Feuille de travail: Évaluation formative de la nouvelle journalistique	274
Activité 10: Tout le monde à table	275
Feuille de travail: Plan de la disposition de la table	276
Document d'information pour l'enseignant ou l'enseignante: Consignes	277
Communication orale: des grilles d'observation et des échelles d'appréciation	279
Grille d'observation: Observation de la maîtrise des éléments prosodiques	281
Échelle d'appréciation: Observation des éléments de la langue	282
Échelle d'appréciation: Observation de la maîtrise du trac	283
Grille d'observation: Observation du trac chez l'élève	284
Domaine: lecture	285
1. La lecture	287
2. La compréhension en lecture	288
3. Niveaux de compréhension en lecture	289
4. Le processus de lecture	291
5. Les stratégies de compréhension en lecture	293
6. Tableau comparatif entre le lecteur ou la lectrice efficace et le lecteur ou la lectrice en difficulté	299
7. Intégration de la lecture et de l'écriture	300
Des stratégies de lecture	303
Stratégie: Acquérir du vocabulaire	305
Stratégie: Activer ses connaissances antérieures	311
Stratégie: Découvrir la structure d'un texte courant	312
Document d'information: Structures de textes courants	313
Feuilles de travail: schémas de structures de texte	314
Stratégie: Dégager la structure narrative	328
Document d'information: La structure narrative	329
Feuilles de travail: Schémas narratifs	330
Stratégie: Faire des inférences	335
Stratégie: Faire des prédictions	347
Stratégie: Faire le survol du texte	340
Stratégie: Gérer sa compréhension	341
Document d'information: Tableau des pertes de compréhension et des solutions	342
Document d'information: Tableau des lectrices et des lecteurs experts	344
Document d'information: Tableau des stratégies pour les différents niveaux de compréhension	345
Stratégie: Identifier l'idée principale	346
Document d'information: Schéma des principaux marqueurs de l'idées principale	347
Document d'information pour l'élève: Les différentes facettes de l'idées principale	348
Document d'information: Démarche pour trouver l'idée principale explicite	349



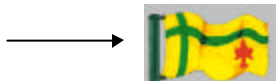
Document d'information: Démarche pour trouver l'idée principale implicite	350
Stratégie: Interpréter la référence: la relation entre le mot de substitution et son référent	351
Document d'information: Tableau de classification des mots de substitution	352
Stratégie: Interpréter le sens des marqueurs de relation	353
Document d'information: Tableau des marqueurs de relation	354
Stratégie: Interpréter les préfixes et les suffixes	356
Document d'information: Tableau des préfixes	357
Document d'information: Tableau des suffixes	358
Stratégie: Résumer un texte	359
Document d'information: La modélisation des différentes règles de résumé	360
Document d'information: Le résumé en 15 mots; je peux aider les élèves à améliorer leur capacité de résumer	361
Feuilles de travail: Schémas pour résumer un texte	362
Stratégie: Schématiser un texte littéraire	366
Feuilles de travail: Schémas d'un texte littéraire	367
Stratégie: Utiliser l'analogie	368
Stratégie: Utiliser la schématisation à closure	370
Stratégie: Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau	371
Des activités de lecture	373
Activité 1: L'art dramatique en contexte	375
Activité 2: Le cercle littéraire	376
Feuilles de travail: Fiches de rôle	378
Activité 3: Le club de lecture	386
Document d'information: Démarche pour le club de lecture	387
Feuille de travail: Fiche de présentation d'un livre	388
Feuille de travail: Le rapport de lecture	389
Activité 4: La fiche de promotion d'un livre	392
Feuille de travail: Fiche de promotion	393
Activité 5: Le journal de réaction à la littérature	394
Activité 6: Le passeport-lecture	395
Feuille de travail: Fiche du passeport-lecture	397
Activité 7: La promotion d'un livre	400
Domaine: écriture	401
1. L'écriture	403
2. Le processus d'écriture	404
3. Les stratégies d'écriture	407
4. Modéliser l'utilisation des stratégies d'écriture	410
Des stratégies d'écriture	411
Stratégie: Assurer la cohérence du texte	413
Stratégie: Corriger son texte	415
Document d'information: Démarche pour corriger son texte	416
Document d'information: Questions à se poser pour corriger son texte	417
Stratégie: Faire un brouillon	418
Document d'information: Démarche pour faire un brouillon ou une ébauche	419
Stratégie: Objectiver son apprentissage	420
Document d'information: Objectivation dans la classe	422
Feuille de travail: Questionnaire pour objectiver son apprentissage	423
Document d'information: Objectivation d'un travail d'équipe	425
Feuille de travail: Objectivation d'un projet personnel	427



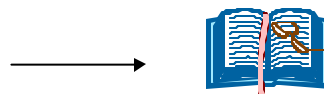
Stratégie: Planifier son texte ou son exposé	428
Document d'information: Démarche pour planifier mon texte ou mon exposé	430
Feuille de travail: Planification de mon texte ou de mon exposé	431
Document d'information: Démarche pour la recherche d'informations	432
Feuille de travail: Fiche de collecte d'informations SVA	433
Document d'information: Démarche pour faire une constellation de mots	434
Document d'information: Démarche pour rédiger un texte à partir d'une constellation de mots	435
Document d'information: Démarche pour faire un plan	436
Stratégie: Prendre des notes	437
Stratégie: Prendre des notes en choisissant les informations importantes	438
Stratégie: Prendre des notes imagées	439
Document d'information: Démarche pour la prise de notes imagées	440
Document d'information: Carte mentale de la prise de notes imagées	441
Feuille de travail: La mémoire visuelle et la mémoire sémantique	442
Feuille de travail: Fiche de lecture: Les poumons du monde	443
Feuille de travail: Fiche de lecture: Les plantes en mouvement	444
Document d'information: Cartes mentales des textes	445
Stratégie: Réviser son brouillon	446
Document d'information: Démarche pour réviser son brouillon	447
Feuille de travail: Questions pour réviser le contenu de son texte	448
Stratégie: Utiliser la carte sémantique	449
Stratégie: Utiliser les opérations linguistiques	450
Des activités d'écriture	453
Activité 1: L'atelier d'écriture	455
Activité 2: La description d'expériences personnelles	456
Activité 3: Le groupe de révision des textes	457
Activité 4: Le journal dialogué	458
Document d'information: Ressources pour le journal dialogué	460
Feuille de travail: Fiche de présentation d'un livre	463
Les expressions idiomatiques	465
Les expressions courantes	481
Les proverbes	485
Des moyens mnémotechniques	491
Bibliographie	497

Symboles utilisés

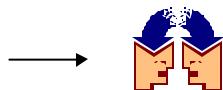
Domaine:
Culture et identité



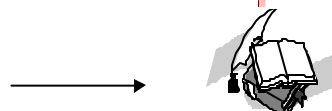
Domaine:
Lecture



Domaine:
Communication orale



Domaine:
Écriture



Principes directeurs

1. L'orientation générale des programmes d'études des écoles fransaskoises

Le cadre

L'école fransaskoise est une institution qui regroupe des élèves de langue et de culture françaises et qui transmet la culture canadienne-française. Elle se rattache à la communauté fransaskoise en matière d'un partage d'aspirations, de besoins, de valeurs et d'intérêts communs. De plus, l'école fransaskoise est destinée aux élèves francophones ayant une connaissance fonctionnelle du français et dont au moins un des parents se déclare Fransaskois ou Canadien français. Les élèves relevant de l'article 23 de la Charte des droits et libertés ont droit à une éducation française de qualité égale, mais non identique, à celle offerte à la majorité. En vertu de ce principe, la conception des programmes d'études doit se faire à la lumière des disparités qui existent entre les élèves fransaskois qui maîtrisent bien leur langue première et les élèves qui ne la possèdent pas ou peu.

La relation symbiotique entre la communauté, le foyer et l'école doit être comprise comme faisant partie d'un objectif plus large qui est celui de la transmission du savoir, des valeurs et de l'héritage centré sur l'élève et sur son développement comme individu. La contribution de ces trois milieux doit être recherchée pour définir les programmes. L'apport de ces mêmes intervenants doit être intégré dans les contenus et les processus à l'intérieur même des programmes, soit en matière d'élaboration, de mise à l'essai, d'implantation, d'évaluation et de révision.

L'intégration des trois composantes «identité - langue - culture» comme noyau central sur lequel doit reposer toute la conceptualisation des programmes d'études est fondamentale. L'intégration de ces trois composantes doit s'effectuer à la lumière des buts de l'éducation pour la Saskatchewan, des politiques du ministère de l'Éducation ainsi que du nouveau tronc commun comprenant les apprentissages essentiels communs [AEC], les domaines d'étude obligatoires et la pédagogie différenciée. Ce cadre provincial permet aux écoles fransaskoises une mesure d'adaptation propice au développement de leur propre identité. L'intégration du tout constituera un lieu qui permettra à l'école de construire son propre projet éducatif qui se veut une démarche par laquelle une école identifie clairement son vécu et les valeurs qui y sont présentes ou non.

L'identité

Cette composante est le mariage du semblable au distinct, de l'appartenance communautaire à la spécificité individuelle. C'est le résultat d'une histoire commune, de l'influence du milieu majoritaire anglophone, des luttes des droits, de pair avec le concept de soi, les expériences vécues et les croyances personnelles. Devant la menace constante d'assimilation que représente un milieu de vie anglo-dominant, la programmation doit jouer un rôle essentiel, à savoir:

- promouvoir chez l'élève un sentiment d'identité et d'appartenance au peuple canadien-français;
- éveiller et fortifier un sentiment de fierté chez l'élève;
- permettre à l'élève d'identifier son «moi», de l'intégrer et de l'actualiser;
- aider l'élève à se définir en tant qu'individu et membre d'une communauté à la lumière des changements économiques, politiques et sociaux à l'échelle mondiale;
- soutenir le processus de la formation de l'identité fransaskoise.

«La communauté minoritaire qui veut assurer sa survie doit pouvoir former et maintenir l'identité individuelle et la culture personnelle de ses membres par un réseau d'institutions qui canalise les interactions personnelles. La famille et l'école sont les principaux lieux de l'acquisition et de la transmission de la culture minoritaire. Ces institutions deviennent alors des lieux de solidarité et d'appartenance¹.»

La langue

La langue est la forme essentielle d'expression car elle permet la communication au sein d'un groupe et l'intégration des éléments provenant de l'extérieur. C'est ainsi que le français langue première doit être présenté de façon à promouvoir le maintien et l'épanouissement des réalités linguistiques et culturelles de l'élève francophone en milieu anglo-dominant. À la lumière de ces énoncés, la programmation doit incorporer les buts suivants, tout en reconnaissant que la langue première recouvre un champ beaucoup plus étendu que celui d'une langue seconde:

- maîtriser le français en tant que langue première;
- souligner l'importance de la langue première à titre de véhicule d'un message, d'un contenu, d'une civilisation et d'une histoire propres aux Fransaskois et aux Fransaskoises;
- tenir compte du fait que la langue représente une façon d'être et de voir qui lui est propre;
- enseigner la langue comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication;
- valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement.

«L'enseignement de la langue doit être l'occasion de faire la synthèse des savoirs et surtout — car ceci est vital pour le minoritaire — du savoir-être: le comportement et les attitudes du jeune face à lui-même en tant que minoritaire².»

La culture

Tout en reconnaissant que le mot culture a plusieurs sens, on peut la définir comme étant une manière d'être, de penser, de sentir; c'est un ensemble de sentiments, de croyances et de valeurs qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté. Peu importe la définition, la personnalisation de la culture pour l'élève constitue un point fondamental. L'élève doit se sentir participant ou participante et non spectateur ou spectatrice. L'élève doit être capable tout autant de saisir la culture de son milieu que de se l'approprier. L'élève doit pouvoir comprendre que la culture fransaskoise s'inscrit dans le courant d'une culture

1. Fédération des jeunes Canadiens français. — Le déclin d'une culture : recherche, analyse et bibliographie, Francophonie hors Québec 1980-1989 : Livre I. — P. 133

2. France Levasseur-Ouimet ; Frank McMahan. — S'approprier ses réalités culturelles. — Edmonton : Université de l'Alberta, Faculté St-Jean. — 1987. — P. 6

francophone à dimension mondiale influencée par le milieu social et géographique de la Saskatchewan. C'est ainsi que la programmation doit viser à:

- développer chez l'élève une bonne connaissance de l'histoire du peuple canadien-français en portant une attention particulière à l'histoire fransaskoise;
- favoriser chez l'élève l'épanouissement de sa culture canadienne-française et de ses composantes;
- faciliter l'évolution et l'épanouissement de la culture fransaskoise;
- fournir un moyen de ressourcement des valeurs fondamentales de la culture canadienne-française;
- assurer que la culture fransaskoise est vue dans le cadre de la culture francophone mondiale;
- relier les résultats d'apprentissage au vécu de chaque élève;
- valoriser l'apport personnel de l'élève comme ajoutant de nouvelles dimensions à la culture du milieu.

«La culture doit être une composante intégrale du curriculum. Des objectifs, des activités, du matériel doivent être conceptualisés et une véritable vie culturelle doit être planifiée³.»

2. La finalité

Le but du programme d'études de français de la maternelle à la 12e année est que tous les élèves des écoles fransaskoises acquièrent la maîtrise du français en tant que langue première, c'est-à-dire non seulement comme moyen de communication mais à titre de véhicule d'un système de valeurs, d'une civilisation et d'une histoire qui leur est propre. Les élèves pourront ainsi répondre à leurs besoins de communication personnelle et sociale au sein de la communauté francophone. Les élèves affirmeront ainsi leur identité francophone et contribueront à l'épanouissement de leur communauté d'appartenance.

3. La vision

3.1 Le but du programme d'études

Le but du programme d'études, à la lumière du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, est de circonscrire les habiletés, les connaissances et les attitudes nécessaires à l'élève pour qu'au terme de ses études secondaires, elle ou il soit compétent en français et puisse s'épanouir en tant que francophone. C'est de cette manière que l'élève francophone parviendra à utiliser la langue française pour communiquer de façon efficace dans divers contextes de la vie courante et scolaire et, ainsi, utiliser la langue française pour penser, pour apprendre, pour se construire une identité et pour créer son espace culturel.

3. Réal Allard ; Rodrigue Landry. — L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale. — Moncton : Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation. — D'après l'allocation présentée à la réunion annuelle de l'ACELF les 18-19 _____ et 20 août 1988 à Winnipeg. — P. 17-18

3.2 L'optique des résultats d'apprentissage

Un résultat d'apprentissage définit clairement le comportement langagier, en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes — **observables** et, **dans la mesure du possible, mesurables** — qu'un élève a acquises au terme d'une situation d'apprentissage.

Un résultat d'apprentissage n'est ni un objectif ni une stratégie d'enseignement.

Les résultats d'apprentissage font partie intégrante de l'enseignement, de la maternelle à la douzième année.

Il y a deux niveaux de résultats d'apprentissage:

- **le résultat d'apprentissage général**, qui s'applique de la maternelle à la douzième année, est un énoncé général qui décrit ce que l'élève doit être capable d'accomplir dans un domaine de développement langagier;
- **le résultat d'apprentissage spécifique** découle d'un résultat d'apprentissage général donné et décrit avec précision le comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire donnée. Le résultat d'apprentissage spécifique permet d'observer ou de mesurer chez l'élève l'acquisition de certaines habiletés, connaissances ou attitudes spécifiques à son niveau scolaire.

Pour que l'élève puisse atteindre un résultat d'apprentissage spécifique à son niveau scolaire, il est nécessaire que des activités d'apprentissage progressives soient mises en place, au cours des années antérieures. Il faut amener l'élève, graduellement, à acquérir une habileté, une connaissance ou une attitude. C'est ainsi que, par exemple, on commencera à travailler un résultat d'apprentissage spécifique fixé en dixième année au cours des années qui précèdent, de manière à bâtir sur les acquis de l'élève.

Dans la même optique, le résultat d'apprentissage spécifique fera l'objet, au cours des années scolaires subséquentes, d'un réinvestissement continu dans le cadre duquel la tâche deviendra plus complexe. C'est ainsi que, par exemple, on continuera à travailler un résultat d'apprentissage spécifique fixé en dixième année au cours des années qui suivent, de manière à approfondir et à élargir les acquis de l'élève.

La gradation du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permettra à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes.

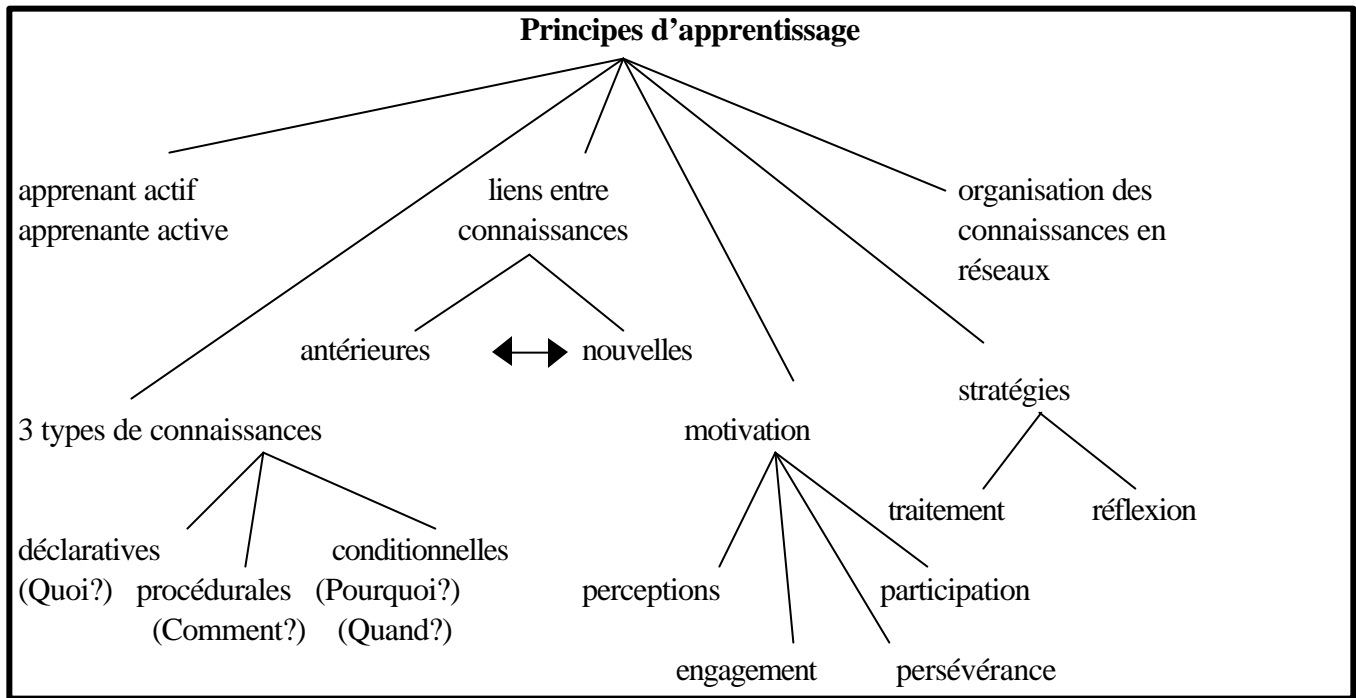
4. Les principes d'apprentissage

L'apprentissage d'une langue, comme tout apprentissage, est un processus qui se manifeste par la responsabilisation de l'élève face à la construction de ses savoirs et à leur utilisation dans des contextes de plus en plus exigeants. C'est en cheminant dans ce processus que l'élève élargit progressivement son champ d'autonomie. L'apprentissage est régi par six principes empruntés à la psychologie cognitive:

-
- L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque la personne apprenante est **active dans la construction de son savoir**.
 - L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque la personne apprenante réussit à **établir des liens entre les nouvelles connaissances et ses connaissances antérieures**.
 - **L'organisation des connaissances en réseaux** favorise chez la personne apprenante l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.
 - Le transfert des connaissances est maximisé chez la personne apprenante lorsque **l'enseignement tient compte des trois types de connaissances** dans l'apprentissage:
 - Les connaissances de contenu (connaissances déclaratives). On y répond avec la question **QUOI?**
 - Les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (connaissances procédurales). On y répond avec la question **COMMENT?**
 - Les connaissances touchant les conditions ou le contexte d'utilisation (connaissances conditionnelles). On y répond avec les questions **POURQUOI? QUAND?**

Pour que la personne apprenante soit en mesure d'appliquer ce qu'elle a appris à toute autre situation, il faudra qu'elle réponde à ces questions, ce qui veut dire qu'elle détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand les utiliser et pourquoi les utiliser.

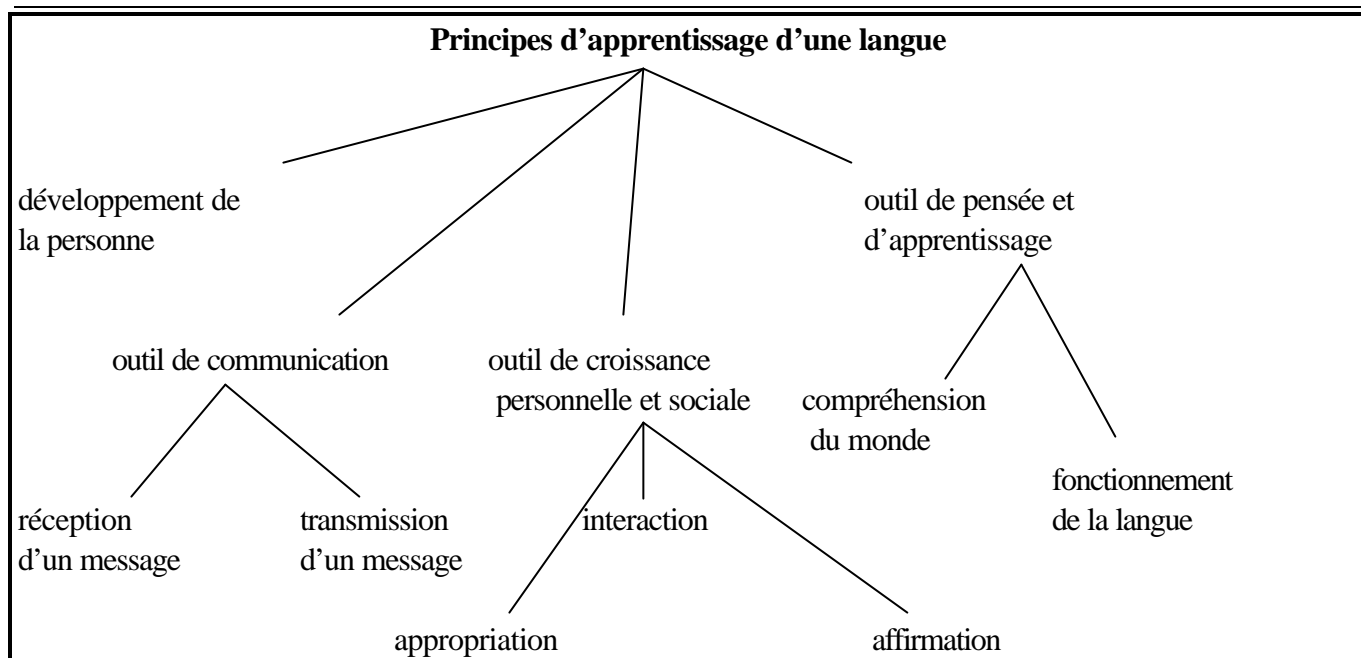
- **L'acquisition de stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) **et métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à la personne apprenante de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.
- **La motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a la personne apprenante de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'elle apportera à la tâche.



4.1 Principes d'apprentissage d'une langue

La langue est au cœur du développement humain. La personne l'acquiert dans le creuset de l'interaction sociale et c'est en se l'appropriant qu'elle se développe.

- **L'acquisition de la langue et le développement de la personne sont indissociables:** les deux dépendent des expériences de vie de la personne, de son environnement et de ses connaissances de la langue.
- **La langue est un outil de communication:** la personne utilise la langue pour recevoir et transmettre des messages, à l'oral et à l'écrit. C'est-à-dire pour répondre à ses besoins divers d'information, d'imaginaire et d'esthétique. Par ailleurs, un communicateur ou une communicatrice efficace met à l'œuvre de façon spontanée les moyens linguistiques appropriés à la situation de communication.
- **La langue est un outil de pensée et d'apprentissage:** elle permet à la personne de nommer, d'explorer, de verbaliser, de préciser, d'organiser et de conceptualiser les différents aspects de la réalité — bref, de penser. L'utilisation de la langue donne à la personne l'occasion de tester, d'une part sa compréhension du monde qui l'entoure, d'autre part le fonctionnement de la langue elle-même. C'est par ce processus dynamique qu'elle peut changer sa perception, l'ajuster, la raffiner, l'élargir — bref, apprendre.
- **La langue est un outil de croissance personnelle et sociale:** c'est dans l'interaction que la personne se découvre et se situe par rapport aux autres. La langue permet à la personne de s'inscrire dans la réalité sociale, de lui donner un sens, de s'approprier les valeurs culturelles qui s'y rattachent. C'est par la langue que la personne s'affirme en tant que personne, qu'elle extériorise la réalité qui l'habite et intériorise celle qui l'entoure.



4.2 Principes d'apprentissage d'une langue en milieu anglo-dominant

L'élève francophone au terme de ses études secondaires devrait être compétent ou compétente dans sa langue, conscient ou consciente de son identité et capable d'apporter une contribution significative à sa communauté afin d'assurer la vitalité de celle-ci.

Un troisième ordre de principes se dégage des principes d'apprentissage énoncés plus haut et sous-tend l'enseignement de la langue française en milieu anglo-dominant. Ces principes se traduisent en quatre compétences:

- **L'élève francophone doit développer une compétence communicative:** elle se manifeste par une maîtrise de la langue qui permet à l'élève de fonctionner de façon efficace dans tous les domaines de sa vie personnelle, scolaire et sociale. C'est en particulier dans **l'interaction** que l'élève communique de façon efficace, naturelle et spontanée dans une variété de situations de communication.
- **L'élève francophone doit développer une compétence stratégique:** elle permet à l'élève de choisir et de mettre à profit les stratégies nécessaires à la réalisation de tous ses projets de communication. L'acquisition des stratégies doit se faire systématiquement de la maternelle à la douzième année, et ce, afin d'amener l'élève à réaliser des projets de communication de plus en plus complexes. Par ailleurs, le développement par l'élève d'une compétence stratégique est d'autant plus important que celui-ci ou celle-ci sera appelé à gérer la masse des informations auxquelles il sera exposé.
- **L'élève francophone doit développer une compétence cognitive:** elle permet à l'élève de fonctionner de façon efficace dans des situations où le succès scolaire dépend, en grande partie, de la maîtrise de la langue et de la capacité d'utiliser différentes habiletés de raisonnement.

-
- **L'élève francophone doit développer une compétence culturelle:** elle permet à l'élève d'être critique face à son identité, à son vécu, et de s'intégrer dans sa communauté. **L'acquisition de cette compétence va de pair avec le processus de construction de son identité de francophone.**

L'acquisition de ces quatre compétences sera grandement facilitée par une relation synergique entre la famille, l'école et la communauté. Pour comprendre l'importance de cette synergie, il est nécessaire de considérer les quatre aspects suivants:

- «L'appropriation de la langue par l'élève est affectée par la **vitalité ethnolinguistique de sa communauté**, par le **réseau de ses contacts linguistiques** aux niveaux familial, scolaire et communautaire et enfin par une disposition cognitivo-affective» (Landry et Allard 1988, p. 42) qui affecte la volonté d'apprendre et d'utiliser la langue. Dans ces conditions, l'école doit apporter sa contribution complémentaire, voire dans certains cas compensatoire, aux expériences langagières et culturelles que vit l'élève dans son milieu.
- **L'appropriation de la langue par l'élève dépend de l'utilisation qu'il ou elle en fait.** Pour que l'élève puisse vivre dans les sphères scolaire, familiale, communautaire et sociale, la langue doit être son instrument de communication quotidien. Elle doit également constituer un outil d'apprentissage et de structuration cognitive qui lui permet d'apprendre la réalité.
- **Le rôle de l'école** dans cette optique est **essentiel:** l'apprentissage du français en contexte scolaire doit se dérouler dans des situations où l'élève est «incité à s'approprier sa langue, à la vivre, à s'en servir pour s'exprimer, à l'utiliser pour communiquer et s'entretenir avec des destinataires réels et variés [...] à se poser des questions sur ces expériences et à s'adonner à des activités d'apprentissage qui lui permettent de vivre d'autres expériences enrichissantes dans sa culture» (Cazabon, Lafortune et Boissonneault, 1993, p. 62).
- L'appropriation de la langue par l'élève dépend de son **choix de vivre en français.** Pour que l'élève veuille choisir de s'exprimer en français, il faut que les gens parlent cette langue et que les réalités socioculturelles qu'elle exprime soient perçues comme ayant une valeur positive pour lui, sur les plans social, affectif et intellectuel.

Ces principes d'apprentissage d'une langue en milieu anglo-dominant s'inscrivent dans un dessein plus large:

- **la perception que l'élève a de lui-même ou d'elle-même** comme personne contribuant à la vitalité de sa communauté;
- **la perception que l'élève a de sa langue:** un facteur de personnalisation et de socialisation.

5. Tableau de la compétence langagière pour l'apprentissage du français langue première

<ul style="list-style-type: none">● Compétence cognitive: capacité de comprendre et de manipuler de l'information à des fins de raisonnement.<ul style="list-style-type: none">○ Traitement de l'information:<ul style="list-style-type: none">– repérage– sélection– regroupement– inférence (p. 337)– évaluation○ Utilisation des connaissances acquises:<ul style="list-style-type: none">– connaissance– compréhension– application– analyse– synthèse● Compétence stratégique: capacité de se doter de méthodes de résolution de problèmes propres à la langue.<ul style="list-style-type: none">○ fonction de planification et de gestion○ stratégies de communication○ stratégies d'apprentissage● Compétence communicative (d'après Bachman, 1990, p. 87):<ul style="list-style-type: none">○ Compétence organisationnelle: capacité de contrôler la structure formelle du langage.<ul style="list-style-type: none">– Compétence linguistique:<ul style="list-style-type: none">• morphologie (p. 356)• syntaxe• expressions idiomatiques (p. 465)• orthographe• stylistique• anglicismes– Compétence discursive:<ul style="list-style-type: none">• cohérence textuelle (p. 413)• cohérence sémantique• organisation des structures de texte (p. 312; 328)○ Compétence pragmatique: capacité d'adapter son discours à la situation de communication et à l'intention communicative et au sujet du discours.<ul style="list-style-type: none">– Compétence fonctionnelle:<ul style="list-style-type: none">• Les fonctions (p. 18)<ul style="list-style-type: none">○ instrumentale○ régulatrice ou directive○ interactive○ personnelle○ imaginative○ heuristique○ informative– Compétence sociolinguistique:<ul style="list-style-type: none">• registres de langue (p. 19)• variantes dialectales ou régionales• réalités socioculturelles● Compétence culturelle: capacité de vivre sa francophonie.<ul style="list-style-type: none">○ prise de conscience de sa réalité linguistique et culturelle○ expression de son identité culturelle○ expression de son appartenance à la culture francophone régionale, nationale et internationale○ manifestation de sa fierté○ construction identitaire○ ouverture aux langues et aux cultures du monde○ consommation de produits culturels: livres, films, musique, journaux, revues, etc.

6. Les sept fonctions de la langue (d'après Halliday, 1973)

fonction	activités orales	activités écrites
<ul style="list-style-type: none"> • instrumentale (<i>Je veux</i>) axée sur la satisfaction de besoins divers, l'obtention de biens et de services 	<ul style="list-style-type: none"> • conversation • message publicitaire • demande téléphonique 	<ul style="list-style-type: none"> • lettre d'affaire • note de service • lettre d'opinion • message publicitaire
<ul style="list-style-type: none"> • régulatrice (<i>Fais comme je te dis</i>) utilisée pour contrôler le comportement d'autrui 	<ul style="list-style-type: none"> • directives • gestes • jeu dramatique 	<ul style="list-style-type: none"> • directive • règlement • instruction
<ul style="list-style-type: none"> • interactive (<i>Toi et moi</i>) utilisée pour entrer en contact avec autrui dans l'attente d'une réponse 	<ul style="list-style-type: none"> • conversation • débat • discussion • mise en commun • appel téléphonique 	<ul style="list-style-type: none"> • correspondance • réseau électronique • babillard électronique
<ul style="list-style-type: none"> • personnelle (<i>Voici qui je suis</i>) permet à son auteur ou auteure d'exprimer son caractère unique, sa conscience de soi, ses goûts, ses sentiments et ses opinions 	<ul style="list-style-type: none"> • discussion • débat • mise en commun • table ronde 	<ul style="list-style-type: none"> • journal personnel • journal dialogué • lettre d'opinion • article critique • critique littéraire
<ul style="list-style-type: none"> • imaginative (<i>Imaginons que</i>) sert à créer un environnement de son cru, entièrement fictif, à explorer le langage, à se construire un imaginaire 	<ul style="list-style-type: none"> • conter une histoire • mise en scène • jeu dramatique • chanson à répondre 	<ul style="list-style-type: none"> • histoire • conte • scénario • poèmes • calligrammes
<ul style="list-style-type: none"> • heuristique (<i>Dis-moi</i>) recouvre l'ensemble des types de questions qu'on apprend à se poser dans la recherche du savoir 	<ul style="list-style-type: none"> • entrevue • discussion dirigée • questionnement didactique 	<ul style="list-style-type: none"> • questionnaire analytique • recherche guidée • schéma conceptuel • journal de bord
<ul style="list-style-type: none"> • informative (<i>Je te dis que</i>) permettre la transmission ou de se donner des informations 	<ul style="list-style-type: none"> • rapport oral • conversation • émission radiophonique • vidéoclip 	<ul style="list-style-type: none"> • mémo • article de journal • recherche • tableau • dépliant publicitaire

7. Registres de langue⁴

- **Langue populaire:**

niveau de langue fait d'anglicismes, de jurons, d'expressions en jol ou d'expressions populaires.

Populaire: mon truck.

Correcte: mon camion.

- **Langue familière:**

niveau de langue qui comporte des termes appartenant à la conversation quotidienne et à la correspondance personnelle: par exemple, absence du «ne» dans la négation, escamotage des certaines syllabes, abréviations de mots courants, etc.

Familière: *I'* sont pas venus à la fête.

Correcte: *Ils ne* sont pas venus à la fête.

Familière: J'ai un cours d'*éduc* aujourd'hui.

Correcte: J'ai un cours d'*éducation physique* aujourd'hui.

- **Langue correcte:**

niveau de langue qui évite les termes imprécis et les constructions propres aux niveaux de langue populaire et de langue familière.

Populaire: J'vas t'passer mon char à souèr.

Familière: J'vais t'passer mon auto ce soir.

Correcte: Je vais te prêter mon auto ce soir.

- **Langue soutenue :**

niveau de langue qui utilise des mots et des expressions de phrases recherchées. On l'utilise dans les textes officiels et les conférences. À ce niveau, je vais appuyer mon opinion sur un fait rapporté dans les médias.

- **Langue littéraire :**

niveau de langue qui utilise des images, des figures de styles, de belles tournures de phrases.

Exemple: La tombée du jour; Ici règne un grand calme.

- **Langue technique :**

niveau de langue qui utilise les termes propres à un domaine particulier des affaires, des sciences, des arts ou des sports, etc. Ce niveau de langue emprunte beaucoup de termes à la langue anglaise.

Exemple: Marketing, microbiologie, baseball.

Reproduit avec l'autorisation des éditions CEC

4. Roger Hébert. — Le guide : Grammaire pratique pour le secondaire. — Éditions CEC, 1990. — 323 p. — ISBN 2-7617-0823-7. — P. 131-132

8. Vocabulaire du nouveau programme d'études

Le personnel enseignant était habitué à un certain vocabulaire dans les programmes d'études. Le cadre commun diffère un peu mais fait appel à ce qui est déjà connu. Ce tableau met en parallèle le vocabulaire déjà connu et le vocabulaire du nouveau programme.

Ancien programme	Nouveau programme
Objectif général	Résultat d'apprentissage général
Objectif spécifique	Résultat d'apprentissage spécifique
Savoirs : savoir lire savoir écrire savoir parler savoir écouter	Domaines d'utilisation de la langue: lecture écriture communication orale: interaction, exposé écoute
Discours informatifs	Structures de textes courants
Discours ludiques, poétiques	Structures narratives
Genres <ul style="list-style-type: none"> • textes informatifs • textes analytiques • textes argumentatifs • textes incitatifs • textes expressifs • textes ludiques, poétiques • textes littéraires • théâtre 	Structures de textes courants: <ul style="list-style-type: none"> • structures de texte: <ul style="list-style-type: none"> descriptive comparative de cause à effet problème-solution explicative analytique argumentative procédurale séquentielle énumérative • poésie • textes narratifs, structure narrative • structure de texte dialogale
Le savoir	Connaissances déclaratives (Quoi?) Connaissances conditionnelles (Pourquoi?)
Le savoir-faire	Connaissances procédurales (Comment?) Connaissances conditionnelles (Quand?)
Le savoir-être	Le savoir-être

Les composantes du tronc commun et les initiatives complémentaires

1. Les apprentissages essentiels communs [AEC]

Les nouvelles directives du tronc commun pour les programmes d'études incitent depuis 1988 à incorporer les apprentissages essentiels communs [AEC] dans toutes les matières scolaires. La langue nous offre une occasion privilégiée d'intégrer les AEC dans l'enseignement.

L'intégration des AEC dans l'étude et la pratique du langage, dans les processus langagiers, dans l'apprentissage des stratégies ainsi que dans la littérature préparera les élèves à mieux apprendre tout au long de leur vie. La décision de mettre l'accent sur les AEC dans une leçon sera éclairée par les habiletés des élèves et par les exigences de la langue.

Il est recommandé que, tout au long d'une unité, chacun des apprentissages essentiels communs soit développé autant que possible. Des suggestions pour incorporer les AEC dans l'enseignement sont données dans le document du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan: *Introduction aux apprentissages essentiels communs: manuel de l'enseignant*. Ce ne sont que des suggestions; elles ne sont là qu'à titre d'idées, afin d'amener la réflexion et d'aider à faire la planification.

Il faut noter que les suggestions pour développer un AEC en particulier peuvent aider à en développer d'autres, car les AEC sont réellement six concepts, reliés entre eux, de connaissances, de valeurs et d'habiletés.

Le fait d'incorporer les AEC dans l'enseignement a des répercussions sur l'évaluation des apprenants et des apprenantes. Par exemple, une unité qui incorpore aux résultats d'apprentissage les AEC: la communication, la créativité et le raisonnement critique, devra prendre en compte ces apprentissages essentiels communs lors de l'évaluation des résultats d'apprentissage de l'élève. Les travaux et les examens devront permettre à l'élève de démontrer sa compréhension des concepts importants de l'unité et de la manière dont ceux-ci sont reliés à son apprentissage précédent. Les questions devront inciter l'élève à donner des raisons ou des preuves à l'appui de ses explications. Si l'école encourage la créativité et le raisonnement critique tout au long d'une unité, l'évaluation à la fin de l'unité devra aussi exiger des élèves de la créativité et un raisonnement critique.

L'intégration des AEC dans l'enseignement peut être une réussite si l'enseignant ou l'enseignante porte attention aux aspects suivants: la réflexion sur sa pédagogie de la langue, les choix littéraires utilisés en salle de classe et les besoins des élèves. S'il est attentif aux besoins et aux points de vue de ses élèves, il pourra mieux préparer les stratégies et les activités de la salle de classe. Donner aux élèves l'occasion de partager leurs interprétations et leur compréhension valorise leurs expériences personnelles. On peut s'attendre à ce que l'enseignant ou l'enseignante aille au-delà des suggestions de ce guide et qu'il bâtisse à partir de son expérience et de sa réflexion personnelles.

- **La communication [COM]**

La communication, comme apprentissage essentiel commun, a pour but de faire comprendre à l'élève les exigences linguistiques de chacun des domaines d'étude obligatoires, et que l'apprentissage de la langue vient appuyer tous ses apprentissages.

- **L'initiation à l'analyse numérique [NUM]**

Cet apprentissage essentiel commun cherche à développer chez l'élève des connaissances, des habiletés et l'appréciation des concepts, techniques et applications des mathématiques.

- **La créativité et le raisonnement critique [CRC]**

C'est le développement de l'habileté à créer et à évaluer des idées, des démarches, des expériences ou des objets. L'élève doit apprendre à établir ses critères d'évaluation, à bien les définir et si nécessaire, à les modifier. Cet apprentissage peut ainsi rendre l'élève capable de réfléchir, et de reconnaître que la réflexion personnelle a des limites et qu'il est nécessaire d'essayer ensemble de comprendre la société.

- **L'initiation à la technologie [TEC]**

L'objectif de cet apprentissage essentiel commun est de mieux faire comprendre à l'élève que la technologie fait partie intégrante du système social et ne peut être complètement séparée des structures politiques, économiques et culturelles qui contribuent à le façonner.

- **Les capacités et les valeurs personnelles et sociales [VAL]**

Cet autre apprentissage essentiel commun a pour but de former les élèves comme personnes indépendantes, capables de travailler en équipe au sein de différents groupes. Il favorise aussi une meilleure compréhension de l'influence du milieu culturel sur nos valeurs et nos idées.

- **L'apprentissage autonome [AUT]**

Cet apprentissage donne à l'élève l'occasion de vivre des expériences qui lui permettront de devenir une personne compétente, indépendante et motivée et de continuer à apprendre tout au long de sa vie.

Tout au long du programme, les apprentissages essentiels communs sont intégrés. On les trouve principalement associés avec les différents résultats d'apprentissage spécifiques. Le code utilisé pour les identifier est le suivant:

[COM] Communication

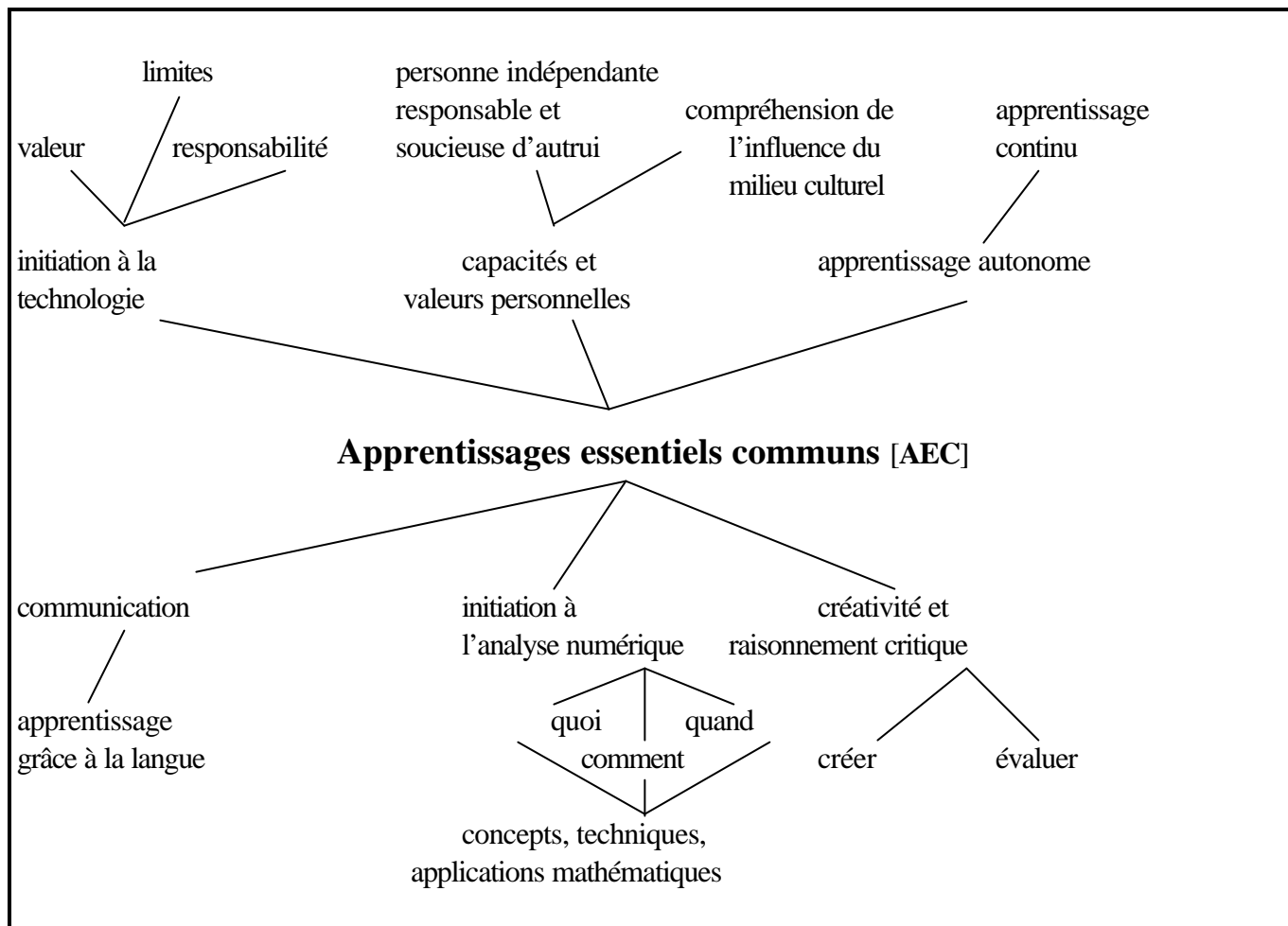
[NUM] Initiation à l'analyse numérique

[CRC] Créativité et raisonnement critique

[TEC] Initiation à la technologie

[VAL] Capacités et valeurs personnelles et sociales

[AUT] Apprentissage autonome



2. La pédagogie différenciée (ou dimension adaptation)

La pédagogie différenciée est un élément essentiel de tous les programmes d'études. Tout comme les apprentissages essentiels communs, la dimension adaptation est une composante du tronc commun et elle se trouve dans tous les programmes et dans tout enseignement. La pédagogie différenciée est définie de la façon suivante:

- Faire des ajustements nécessaires dans le cadre des programmes pédagogiques approuvés pour reconnaître la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Cette notion recouvre les pratiques utilisées par l'enseignant ou l'enseignante pour adapter à chaque élève les programmes d'études, l'enseignement et le milieu scolaire.

L'essentiel de la pédagogie différenciée (ou la dimension adaptation) réside dans l'expression «chercher d'autres moyens». Quand on offre aux élèves d'autres moyens d'accès au savoir et d'autres moyens d'exprimer ce qu'elles savent, on facilite leur participation à l'apprentissage. Tout comme des modifications telles que des rampes d'accès ou des portes plus larges rendent les locaux de l'école d'accès plus facile, des modifications au milieu scolaire, à l'approche pédagogique ou aux ressources peuvent améliorer l'accès à l'apprentissage. On utilise la pédagogie différenciée pour:

-
- maximiser l'autonomie de l'élève;
 - faciliter l'intégration;
 - maximiser la généralisation et le transfert;
 - réduire les décalages entre la performance et la capacité;
 - favoriser l'amour de l'apprentissage;
 - favoriser une image de soi positive et un sentiment d'appartenance;
 - favoriser la confiance;
 - favoriser une volonté de s'engager dans l'apprentissage;
 - fournir un grand défi;
 - favoriser l'enrichissement.

Ces objectifs contribuent à la raison d'être de l'école, c'est-à-dire d'aider l'élève à développer au maximum sa capacité d'être autonome.

La pédagogie différenciée sera intégrée au programme de français à trois niveaux.

Premier niveau

- Pour répondre aux besoins d'un grand nombre d'élèves à propos du développement et de la maîtrise du français comme langue première. C'est ici que les stratégies de francisation jouent un rôle majeur:
 - vocabulaire;
 - structures;
 - anglicismes;
 - expressions idiomatiques;
 - temps difficiles [subjonctif] ;
 - marqueurs de relation.

Deuxième niveau

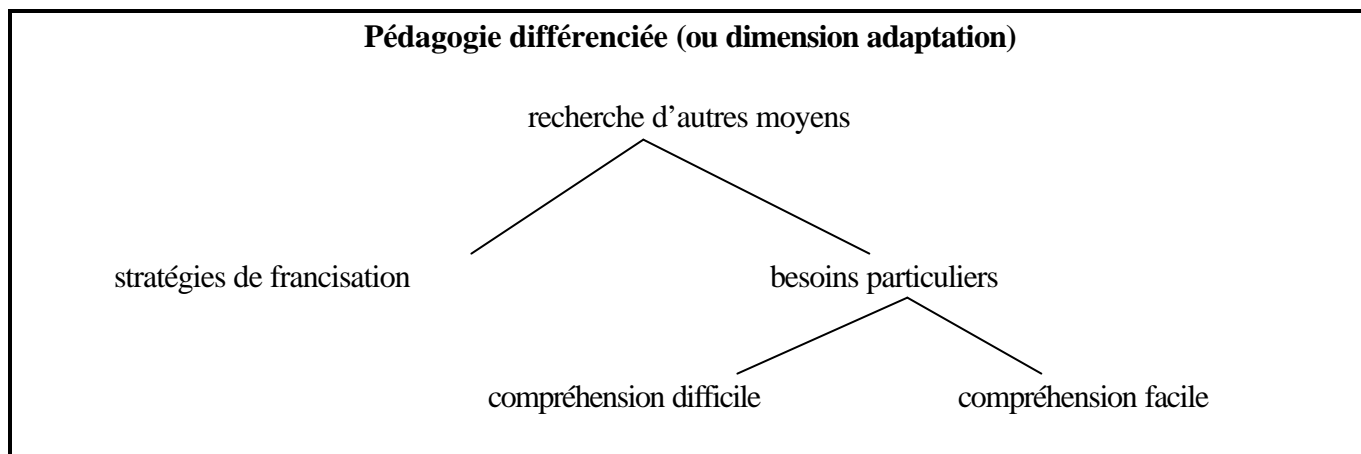
- Pour répondre aux besoins particuliers des élèves qui ne comprennent pas facilement les concepts. C'est à ce niveau qu'on intégrera beaucoup de stratégies de réinvestissement, en tenant compte du développement de l'élève, des styles d'apprentissage, des méthodes, de l'horaire et de l'organisation du programme d'études.

Troisième niveau

- Pour répondre aux besoins particuliers des élèves qui comprennent très facilement les concepts et qui, souvent, dépassent de beaucoup les attentes d'une certaine année scolaire. À ce niveau, les stratégies seront donc axées sur un plus grand défi intellectuel tenant compte des forces particulières des élèves et plaçant l'accent sur le développement des apprentissages essentiels communs et des processus mentaux plus élevés.

Voir le document *La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le tronc commun*, ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993.

La pédagogie différenciée (ou la dimension adaptation) comprend tout ce que l'enseignante ou l'enseignant fait pour rendre l'apprentissage pertinent et adéquat pour chaque élève. Puisque la dimension adaptation imprègne toute la pratique de l'enseignement, le jugement professionnel des enseignantes et des enseignants devient le facteur clé dans la démarche de prise de décision. Ce programme d'études permet cette flexibilité et cette prise de décision de leur part.



3. L'apprentissage à base de ressources

Les enseignants et les enseignantes peuvent participer grandement au développement des attitudes et des habiletés nécessaires à l'apprentissage autonome toute la vie durant et ce, en utilisant l'enseignement à base de ressources. L'apprentissage à base de ressources engage l'enseignant et l'enseignante-bibliothécaire, si possible, dans la planification d'unités qui intègrent les ressources et les activités en classe, et l'enseignement des procédés de recherche, d'analyse et de présentation de l'information aux élèves.

L'apprentissage à base de ressources est centré sur l'élève. Il offre aux élèves des occasions de choisir, d'explorer, de découvrir, et les encourage à faire des choix dans un environnement riche en ressources, où leurs pensées et leurs émotions sont respectées.

Voici quelques pistes qui peuvent aider à mettre en pratique l'enseignement et l'apprentissage à base de ressources.

- **Discuter** avec les élèves des résultats d'apprentissage à atteindre pour l'unité ou l'activité. Mettre en corrélation les habiletés nécessaires pour la recherche et les activités de l'unité afin que les habiletés soient enseignées et mises en pratique en même temps.
- **Planifier** bien à l'avance avec le personnel du centre de ressources pour s'assurer de la disponibilité de ressources adéquates et pour prendre des décisions au sujet de la répartition de l'enseignement, le cas échéant.
- **Utiliser** diverses ressources dans votre enseignement pour montrer à vos élèves que vous aussi vous faites de la recherche et que vous êtes constamment à la recherche de

nouvelles sources de connaissances. Discuter avec les élèves de l'utilisation d'autres bibliothèques, de ministères, de musées et d'organismes divers de la communauté, tout au long de la recherche.

- **Demander** à l'enseignante-bibliothécaire ou à l'enseignant-bibliothécaire de préparer des listes de ressources et des bibliographies, en cas de besoin.
- **Encourager** les élèves à demander de l'aide s'ils et elles en ont besoin lors des recherches, des activités ou des devoirs.
- **Contribuer** à la planification de programmes de perfectionnement pour apprendre à bien utiliser les ressources et participer à de tels programmes.
- **Faire commander** régulièrement des ressources qui appuieront les programmes d'études pour le centre de ressources.
- **Souligner**, en cours d'entretien avec les collègues, les directeurs et directrices d'école, les directeurs et directrices de l'éducation, le caractère indispensable du centre de ressources et de son personnel professionnel.

4. L'équité des sexes

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est engagé à fournir une bonne éducation à tous les élèves de la maternelle à la 12e année. Il est reconnu que des attentes fondées essentiellement sur le fait que l'élève est de sexe masculin ou de sexe féminin limitent son plein épanouissement. Pour réaliser l'équité des sexes, il faut réduire les préjugés sexistes qui limitent la participation et les choix de tous les élèves.

Certains préjugés et certaines pratiques ont disparu, mais d'autres demeurent. L'école qui a visé l'égalité des chances chez les garçons et les filles doit maintenant faire un effort pour permettre l'égalité des avantages et des résultats. Il incombe à l'école de créer un milieu scolaire exempt de tout préjugé sexiste et de diminuer les attentes et les attitudes liées au sexe des élèves. On atteint ce but en favorisant une meilleure compréhension de la question et en utilisant des ressources et des méthodes d'enseignement non sexistes. Il faut encourager les filles et les garçons à examiner toute la gamme d'options par rapport à leurs aptitudes, leurs capacités et leurs champs d'intérêt, plutôt que par rapport à leur sexe.

Il faut tenir compte, dans les programmes d'études de la province, de la diversité des rôles et de la gamme d'expériences, des comportements et des attitudes qui s'offrent à tous les membres de la société. Ce programme d'études veut assurer un contenu, des activités et des méthodes d'enseignement impartiaux, quant au sexe, et rédigés dans un langage inclusif. Les enseignantes et les enseignants peuvent ainsi créer un milieu exempt de préjugés, permettant aux filles et aux garçons de partager toutes les expériences et d'avoir les mêmes possibilités de cultiver pleinement leurs capacités et leurs talents.

5. Les perspectives et le contenu indiens et métis

Il est question de l'intégration aux programmes d'études des perspectives et du contenu indiens et métis dans plusieurs documents dont *Directions, Five Year Action Plan for Native Curriculum Development* et *Indian and Metis Education Policy from Kindergarten to Grade XII*.

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan reconnaît le caractère unique des Indiens et des Métis et leur place unique et légitime dans la société contemporaine et historique. Le ministère reconnaît que les programmes d'études doivent être modifiés pour mieux répondre aux besoins des Indiens et des Métis et que ces modifications seraient dans l'intérêt de tous les élèves.

L'inclusion des perspectives indiennes, métisses et inuites est dans l'intérêt de tous les élèves dans une société pluraliste. Voir sa culture représentée dans tous les aspects du milieu scolaire permet aux jeunes d'acquérir un sentiment positif d'appartenance au groupe. Le choix des ressources relatives aux Indiens, aux Métis et aux Inuits stimule chez les élèves autochtones des expériences significatives et développe chez tous les élèves une attitude favorable à l'égard des Indiens, des Métis et des Inuits. Cette prise de conscience de sa propre culture et de celle des autres favorise le développement d'une image de soi plus positive, favorise l'apprentissage, permet de mieux comprendre la société pluraliste qu'est le Canada et soutient les droits de la personne.

En Saskatchewan, les élèves indiens, métis et inuits viennent de divers milieux socioculturels (Grand Nord, milieu rural et milieu urbain). Les éducatrices et les éducateurs ont besoin de cultiver leurs connaissances des autres cultures pour mieux comprendre cette diversité. Les enseignants et les enseignantes des élèves d'origine autochtone sont avantagés par une meilleure prise de conscience de la sociolinguistique appliquée, de la théorie de l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue seconde et des variétés dites «standard» et «non standard» de l'anglais. Il faut que les enseignants et les enseignantes utilisent diverses stratégies d'enseignement qui tiennent compte des connaissances, des cultures, des styles d'apprentissage et des points forts des élèves autochtones, et qui les exploitent. Pour une mise en œuvre efficace de tous les programmes d'études, il faut des adaptations sensibles aux besoins de ces élèves.

En Saskatchewan, il incombe aux enseignantes et enseignants d'intégrer aux unités appropriées suffisamment de contenu relatif aux Indiens, aux Métis et aux Inuits et de prévoir des ressources qui présentent les perspectives authentiques de ces peuples autochtones. Les enseignantes et les enseignants doivent également évaluer toutes les ressources pour voir si elles contiennent des préjugés et apprendre aux élèves à les dépister.

En résumé, le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'attend à ce que les programmes d'études et le matériel didactique:

- présentent une image positive des Indiens, des Métis et des Inuits
- renforcent les convictions et les valeurs des peuples indiens, métis et inuits
- comprennent des questions contemporaines aussi bien qu'historiques
- reflètent la diversité au point de vue droit, politique, société, économie et région géographique des Indiens, des Métis et des Inuits

6. L'invitation des Anciens

Il existe dans toutes les cultures des personnes qui contribuent de manière unique et précieuse par leurs connaissances à enrichir la société où elles vivent. Ces connaissances peuvent prendre diverses formes et une fois qu'elles sont partagées avec les élèves, elles les entraînent beaucoup plus loin que les ressources scolaires habituelles.

Le rôle de renaissance, de maintien et de préservation des cultures autochtones dépend énormément des Anciens. Leur participation au soutien des objectifs des programmes d'études développe une prise de conscience positive de leur identité chez les élèves autochtones, métis et inuits et contribue à améliorer leur image de soi. Les élèves non autochtones apprennent à connaître, grâce à eux, les cultures autochtones et à y être plus sensibles, ce qui favorise inévitablement une éducation antiraciste.

Dans chaque communauté, le protocole qu'il faut suivre lorsqu'il s'agit de contacter un Ancien et de lui transmettre une requête, varie. Vous pourriez peut-être demander de l'aide à ce sujet au Bureau des chefs de district, au Bureau du conseil tribal, au Conseil de bande ou au Comité sur l'éducation d'une réserve près de chez vous. Avant qu'un Ancien ne partage ses connaissances avec vous, il est essentiel que vous et vos élèves complétiez le cycle des échanges, en offrant à votre hôte un cadeau approprié, qui exprimera combien vous respectez et appréciez les connaissances que cet Ancien partage avec vous et vos élèves. Avant que celui-ci ne se rende dans votre classe, il faudra vérifier la nature du cadeau à offrir, car les traditions diffèrent selon les communautés autochtones. En outre, si votre commission scolaire rembourse les frais ou offre des honoraires, il serait également approprié de le faire pour l'Ancien qui se rendra dans votre classe.

Pour démarrer le processus de dialogue et de participation, la première chose à faire est d'envoyer une lettre au Conseil de bande local demandant la participation de l'Ancien et indiquant le rôle qu'il jouera dans le programme. Le Conseil de bande pourra peut-être fournir le nom de personnes possédant les connaissances et les habiletés dont vous auriez besoin. On recommande une consultation préalable avec l'Ancien, au cours de laquelle on lui fera part des attentes et des résultats d'apprentissage.

Partout dans la province, des centres d'accueil (Friendship Centres) sont actifs au niveau de la communauté et présentent souvent des ateliers et des activités culturelles en collaboration avec des Anciens et d'autres personnes ressources reconnues. Les enseignants et les enseignantes et les directeurs et directrices d'école peuvent peut-être contacter les institutions et les organismes suivants:

Dr Eber Hampton, Président
Collège indien fédéré de la Saskatchewan
salle 118, Collège ouest
Université de Regina
Regina SK S4S 0A2
Tél.: 779-6209 Téléc: 584-0955
ehampton@tansi.sifc.edu

Anne Perry, Directrice administrative
The Circle Project
2-1102- 8e avenue
Regina SK S4R 1C9
Tél.: 347-7571 Téléc: 347-7519

Brenda Ahenakew, Directrice d'éducation
Conseil tribal de Saskatoon
Bureau 200 - 203, avenue Packham
Saskatoon SK S7N 4K5
Tél.: 956-6145 Téléc.: 244-7273
bahenakew@sktc.sk.ca

Karon Shmon, Directrice générale
Institut Gabriel Dumont
505 - 23e rue est, 2e étage
Saskatoon Sk S7K 4K7
Tél.: 249-9403 Téléc.: 244-0252
kshmonogdins.org

Larry Goldade, Directeur d'éducation
Grand Conseil de Prince Albert
Case postale 2350
Prince Albert SK S6V 6Z1
Tél.: 953-7234 Téléc.: 922-3135
larry@pagc.sk.ca

Don Pinay, Directeur d'éducation
Centre éducatif du Conseil tribal de Yorkton
21, promenade Bradbrooke nord
Yorkton SK S3N 3R1
Tél.: 782-3644 Téléc.: 786-6264

Hugh Reoch, Directeur d'éducation
Conseil tribal de Touchwood/File Hills
Qu'Appelle
Case postale 985
Fort Qu'Appelle SK S0G 2Y0
Tél.: 332-8224 Téléc.: 332-5597

Derrol LeBlanc, Directeur d'éducation
Conseil tribal de Battleford
1022- 102e rue
North Battleford SK S9E 1A6
Tél.: 445-9400 Téléc.: 445-9022

Linda Pelly Landrie, Présidente
Centre culturel indien de la Saskatchewan
120- 33e rue est
Saskatoon SK S7K 0S2
Tél.: 244-1146 Téléc.: 665-6520
sicc@home.com

7. Les douze principes de la philosophie indienne tirés de l'Arbre sacré⁵

Lors d'une conférence tenue à Lethbridge en Alberta en décembre 1982, des Anciens, des chefs spirituels et des professionnels indiens venus de toutes les régions du Canada ont défini les éléments fondamentaux qu'ils considéraient communs à toutes les philosophies indiennes du Canada. Ces éléments sont à la base des travaux en cours actuellement à l'université de Lethbridge, le Projet de développement des quatre mondes (Four Worlds Development Project).

Bien que ces éléments philosophiques soient de nature historique, ils continuent à être un facteur de la vision du monde des peuples indiens et métis à l'époque contemporaine.

- **L'approche holistique.** Tout est relié. Tout dans l'univers fait partie d'un tout unique. Tout est lié d'une certaine façon à autre chose. Il n'est donc possible de comprendre une chose que si l'on comprend comment cette chose est liée au reste.
- **L'évolution.** Toute la création est en état d'évolution constante. La seule chose qui soit toujours la même, c'est que tout passe par des cycles de changements qui se répètent. Une saison suit l'autre. Les êtres humains naissent, vivent leur vie, meurent et entrent dans le monde des esprits. Tout évolue. Les choses subissent deux sortes de changements car les choses se font (la formation) et elles se défont (la

désagrégation). Ces deux sortes de changements sont nécessaires et sont toujours liées les unes aux autres.

- **Les changements arrivent par cycles ou selon des constantes.** Ils n'arrivent pas au hasard ou accidentellement. Il est parfois difficile de voir en quoi un changement donné est lié à tout le reste. Cette difficulté s'explique ordinairement par le fait que notre point de vue (la situation à partir de laquelle nous considérons le changement) limite notre capacité de voir clairement.
- **Ce que l'on voit et ce que l'on ne voit pas.** Le monde physique est réel. Le monde spirituel est réel. Ce sont deux aspects de la même réalité. Et pourtant, ce sont des lois distinctes qui régissent l'un et l'autre. Toute violation des lois spirituelles peut affecter le monde physique. Toute violation des lois physiques peut affecter le monde spirituel. Une vie équilibrée respecte les lois de ces deux dimensions de la réalité.
- **Les êtres humains ont une dimension spirituelle et une dimension physique.**

- **Les êtres humains peuvent toujours acquérir de nouveaux talents, mais au prix d'efforts.** Le peureux peut devenir courageux, le faible, fort et intrépide, la personne insensible peut apprendre à se soucier des sentiments des autres et la personne matérialiste peut acquérir la capacité d'introspection et écouter sa voix intérieure. Le processus que l'être humain utilise pour développer ces nouvelles qualités peut être appelé «l'apprentissage véritable».
- **Il existe quatre dimensions de «l'apprentissage véritable».** Ces quatre aspects de la nature de chaque personne sont reflétés dans les quatre points cardinaux du cercle de l'Esprit. Ces quatre aspects de notre être se développent par l'exercice de la volonté. On ne pourra pas dire qu'une personne a fait un apprentissage complet et harmonieux si ces quatre dimensions de son être n'ont pas été impliquées dans le processus.
- **La dimension spirituelle du développement humain peut être envisagée comme un ensemble de capacités liées entre elles.** La première, c'est la capacité d'être sensible à des réalités qui n'ont pas d'existence matérielle, comme les rêves, les visions, les idéaux, les enseignements, les théories et les objectifs spirituels et d'intégrer ces réalités à notre vie.

La deuxième, c'est la capacité d'accepter ces réalités comme le reflet (sous forme de représentation symbolique) d'un potentiel inconnu ou non réalisé nous permettant de faire quelque chose ou d'être quelque chose de plus ou de différent de ce que nous sommes à l'heure actuelle.

-
- La troisième, c'est la capacité d'exprimer ces réalités immatérielles à l'aide de symboles, comme ceux du langage, des arts ou des mathématiques.

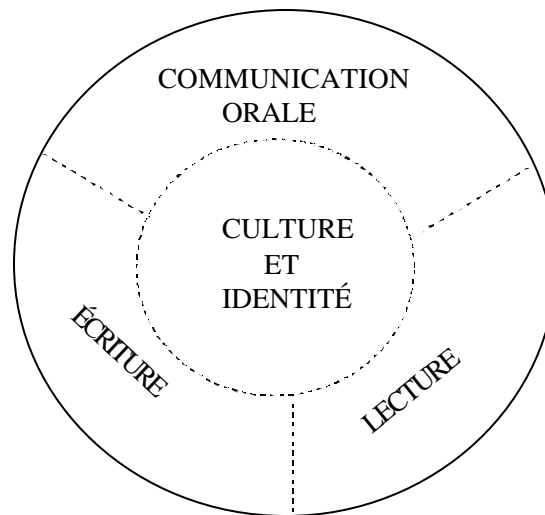
La quatrième, c'est la capacité d'utiliser cette expression symbolique pour orienter notre action future, c'est-à-dire nos efforts pour transformer en réalité vivante ce qui n'apparaissait auparavant que comme possibilité.

- **Les êtres humains doivent prendre une part active à la réalisation de leur propre potentiel.**
- **La porte que nous devons tous et toutes franchir** si nous voulons devenir plus que ce que nous sommes maintenant, ou en être différent, **est la porte de la volonté.** Il faut qu'une personne décide de faire le voyage. La voie a une patience infinie. Elle sera toujours là pour ceux et celles qui décident de la suivre.
- **Quiconque s'embarque pour le voyage du développement personnel** (c'est-à-dire s'engage et respecte son engagement) recevra de l'aide. De guides et des professeurs apparaîtront et des protecteurs spirituels protégeront le voyageur. Le voyageur n'aura pas à subir d'épreuves qu'il n'aura déjà la force de surmonter.
- **La seule source d'échec du voyage sera si le voyageur manque aux enseignements de l'Arbre sacré.**

5. Reproduit avec l'autorisation de: Four Worlds Development Press, Projet de développement des quatre mondes, Université de Lethbridge, 4401 University Drive, Lethbridge, Alta T21K 3M4

Organisation des résultats d'apprentissage

1. Domaines d'utilisation de la langue



Le schéma ci-dessus résume la vision de l'apprentissage de la langue première à l'intérieur de laquelle l'élève est amené à développer des habiletés, des connaissances et des attitudes. Ce développement se produit dans les trois domaines d'utilisation de la langue: **communication orale**, **lecture**, **écriture**. Ces trois domaines intègrent le travail effectué par l'élève pour développer ses compétences communicatives, stratégiques et cognitives. Ils sont en outre alimentés par le domaine **culture et identité**.

Ces quatre domaines donnent lieu à des résultats d'apprentissage généraux, qui font fonction d'organiseurs du document.

Les composantes du domaine **culture et identité** figurent au centre du schéma parce qu'elles sont au cœur du développement langagier de l'élève francophone en milieu anglo-dominant. Compte tenu du rôle que joue l'acquisition de la langue dans son développement personnel et social et de l'importance accordée par la communauté fransaskoise de la Saskatchewan à la vitalité de sa culture, il est primordial que l'apprentissage du français s'effectue dans des contextes culturels authentiques et signifiants.



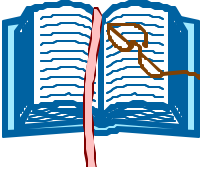

Si le domaine **culture et identité** constitue un domaine à part, il va de soi que, loin d'être travaillé de façon isolée, il doit être intégré aux trois autres domaines. Ce domaine n'a été séparé que pour mieux le cerner et l'explicitier dans des résultats d'apprentissage spécifiques. Cette même constatation s'applique aux trois autres domaines qui doivent aussi être interdépendants dans la pratique pédagogique quotidienne.

La dimension médiatique a été intégrée dans le nouveau programme: elle constitue en effet une préoccupation de première importance, étant donné le rôle croissant que jouent les médias de toutes sortes et les technologies de l'information dans notre société, et étant donné leur impact dans la vie des élèves.

2. Schéma des résultats d'apprentissage généraux

De façon générale, les résultats d'apprentissage généraux sont organisés selon le déroulement de l'activité: l'élève se prépare, il fait l'activité et il évalue ensuite ce qu'il a fait.

Toute l'organisation des activités se fait dans deux contextes: un contexte qui permet de satisfaire un besoin d'information, et un autre contexte qui permet de répondre à un besoin d'imaginaire et d'esthétique.

Culture	Communication orale	Lecture	Écriture
			
C1 Se situer C2 Exprimer sa francophonie	<p style="text-align: center;">L'écoute</p> CO1 Planifier CO2 Gérer CO3 Contexte: besoins d'information CO4 Contexte: besoins d'imaginaire et d'esthétique <hr/> <p style="text-align: center;">L'interaction</p> CO5 Gérer CO6 Développer son vocabulaire CO7 Contexte: vie quotidienne <hr/> <p style="text-align: center;">L'exposé</p> CO8 Planifier CO9 Gérer CO10 Contexte: besoins d'information, d'exploration de la langue et de divertissement	L1 Planifier L2 Gérer L3 Contexte: besoins d'information L4 Contexte: besoins d'imaginaire et d'esthétique	É1 Planification É2 Gestion É3 Contexte: information É4 Contexte: imaginaire et esthétique

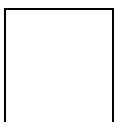
3. Tableau des résultats d'apprentissage généraux

Culture et identité (C)



- C1 L'élève sera capable de se situer par rapport aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs
- C2 L'élève sera capable d'exprimer dans son milieu certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il ou elle vit sa francophonie

Communication orale (CO)



1. L'écoute

- CO1 L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser
- CO2 L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication
- CO3 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'information
- CO4 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'imaginaire et d'esthétique

2. L'interaction

- CO5 L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction
- CO6 L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne
- CO7 L'élève sera capable de participer à des conversations dans des domaines de la vie quotidienne

3. L'exposé

- CO8 L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue
- CO9 L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission claire d'un message
- CO10 L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de satisfaire ses besoins de communiquer des informations, d'explorer la langue et de divertir



Lecture (L)

- L1 L'élève sera capable de planifier sa lecture de textes divers, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser
- L2 L'élève sera capable de gérer sa lecture de textes divers, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et de la tâche à réaliser
- L3 L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'information
- L4 L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique



Écriture (É)

- É1 L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication
- É2 L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication
- É3 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins d'information
- É4 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique

4. Domaine: culture et identité



La dimension culturelle et identitaire a été élaborée en tenant compte de deux facettes complémentaires: **la prise de conscience**

et l'action. Le résultat d'apprentissage général **C1** porte sur la nécessité, pour l'élève, de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs. Mis ou mise en contact avec les divers éléments de son environnement socioculturel francophone, l'élève apprendra à s'approprier progressivement sa réalité culturelle.

Le résultat d'apprentissage général **C2** s'ajoute au précédent afin d'appuyer le processus de construction identitaire en mettant l'accent sur **l'action**.

L'élève est ainsi appelé à agir et à vivre des expériences de création qui témoignent de sa façon de vivre sa francophonie et d'y associer des valeurs.

C1 L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs

C1 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A	B	2	A	B
											1 0	1 0	0	3 0	3 0
• Partager son appréciation de comptines, de chansons, de rondes, d'histoires et de contes [COM]	T														
• Sélectionner, pour le plaisir, des histoires lues ou entendues pour les relire ou les réentendre [COM]		T													
• Partager son appréciation d'un livre avec ses pairs [COM]			T												
• Présenter parmi quelques livres qu'il ou elle a lus, celui qu'il préfère [COM]				T											
• Discuter, à partir de son vécu, de certains personnages de la littérature enfantine [COM]				T											
• Discuter des œuvres d'un ou d'une auteure ou d'une collection [COM]					T										
• Partager son appréciation d'œuvres de divers chansonniers pour enfants [COM]					T										
• Discuter des actions et des personnages d'œuvres d'un ou d'une auteure ou d'une collection [COM]						T									
• Discuter de la présence du français dans la vie francophone de son milieu [COM]						T									
• Partager son appréciation personnelle d'œuvres d'auteurs et d'auteures de la littérature jeunesse [COM]							T								
• Discuter, à partir de son vécu, de réalités linguistiques et culturelles de la littérature jeunesse [COM]								T							
• Discuter de la diversité culturelle au sein de la francophonie [COM] [CRC]								T							
• Discuter de son choix d'œuvres de la littérature pour adolescents et adolescentes [COM]									T						
• Partager son appréciation de la chanson populaire [COM]									T						

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Culture et identité

C1 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• Discuter de passages d'œuvres de son choix dans la littérature pour adolescents et adolescentes, qui ont suscité un intérêt particulier ou éveillé une émotion [COM]									T						
• Discuter de l'influence de ses pairs et de son entourage sur le développement de son identité francophone [COM] [VAL]									T						
• Discuter, à partir de son vécu, des réalités représentées dans quelques œuvres d'auteurs et d'auteurs canadiens contemporains [COM] [CRC] [VAL]										T					
• Discuter de la richesse de différentes expressions propres aux francophones de son milieu telles que les canadianismes et les régionalismes [COM] [VAL]										T					
• Discuter de l'importance pour elle ou pour lui des divers services disponibles en français dans sa région [COM] [CRC] [VAL]										T					
• Discuter à partir de son vécu, des réalités représentées dans quelques œuvres d'auteurs et d'auteurs contemporains de la littérature mondiale [COM]											T				
• Discuter de la richesse des divers accents francophones [COM] [CRC] [VAL]												T			
• Discuter, à partir de son vécu, des réalités représentées dans quelques œuvres d'auteurs et d'auteurs qui ont marqué la littérature de langue française au Canada [COM] [CRC]													T		
• Discuter d'artistes de la chanson à texte ou engagée, des thèmes traités, de leur style et de leur impact [COM] [CRC] [VAL]													T		
• Discuter l'importance du français dans des domaines tels que le monde la politique, du travail, des relations internationales [COM] [CRC] [VAL]													T		
• Discuter de façon critique de sa réalité francophone à la lumière des réalités présentées dans la littérature ou dans les médias [COM] [CRC] [VAL]														T	
• Discuter, à partir de son vécu, des réalités présentées dans quelques œuvres d'auteurs et d'auteurs qui ont marqué la littérature mondiale de langue française [COM] [CRC] [VAL]															T

Légende: Éveil Préparatoire Terminal Réinvestissement



C2 L'élève sera capable d'exprimer dans son milieu certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il ou elle vit sa francophonie

C2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• Participer à des activités faisant appel à des comptines ou à des chansons connues [COM]	T														
• Participer à la vie de la classe en français [COM] [CRC]		T													
• Participer à des chants de groupe sur des airs de musique populaire et traditionnelle pour enfants [COM] [VAL]			T												
• Partager des expériences particulières vécues en français [COM] [VAL]				T											
• Participer à des chants de groupe appropriés à certaines occasions [COM]					T										
• Partager son appréciation de divers produits culturels francophones [COM] [CRC] [VAL]					T										
• S'affirmer en prenant la parole devant ses pairs [COM] [CRC] [AUT]						T									
• Partager ses réalisations en français [COM]						T									
• Participer à des chansons à répondre [COM]							T								
• Collaborer à la réalisation d'un projet visant la promotion de l'école [COM] [CRC] [VAL]							T								
• Collaborer à la réalisation d'un projet visant à faire connaître les médias, les services et les produits culturels francophones [COM] [CRC] [VAL]								T							
• Collaborer la réalisation d'un projet à caractère culturel visant à divertir [COM] [CRC] [VAL]									T						
• S'affirmer en prenant la parole devant ses pairs et des adultes [COM] [CRC] [VAL]										T					
• Collaborer à la réalisation d'un projet de promotion de la langue française [COM] [CRC] [VAL]										T					
• Collaborer à la réalisation d'un projet visant à améliorer la qualité de la vie en français à l'école [COM] [CRC] [VAL]											T				
• Collaborer à la réalisation d'un projet visant la valorisation d'individus ou de groupes [COM] [CRC] [VAL]													T		
• Partager ses réflexions sur la promotion de la francophonie [COM] [CRC] [VAL]														T	
• S'affirmer en prenant la parole dans des situations diverses de la vie scolaire et sociale [COM] [CRC] [AUT]															T

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement

5. Domaine: communication orale



Trois volets composent le domaine communication orale: l'écoute, l'interaction et l'exposé.

5.1 L'écoute

Les résultats d'apprentissage, dans ce volet, tiennent compte de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un **récepteur actif ou une réceptrice active** qui a la responsabilité de **reconstruire le sens d'un texte**. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et est guidée par l'intention de communication de l'élève. Cette conception de l'écoute accorde une importance primordiale à **la réaction de l'élève au texte**.

La pratique de l'écoute exige que l'élève ait à sa disposition les moyens pour réaliser son projet d'écoute et qu'il ou elle puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le résultat d'apprentissage général **CO1** qui porte sur **les stratégies de planification**, et dans le résultat d'apprentissage général **CO2** qui porte sur **les stratégies de gestion de son projet d'écoute**.

La reconstruction du sens

s'effectue en effet par le biais d'un processus qui comporte deux éléments complémentaires: la planification et la gestion. Lors de la **planification**, l'élève prépare son écoute: il précise son intention de communication, fait des prédictions sur le contenu du discours et fait appel à son vécu et à ses connaissances antérieures. Lors de la **gestion**, l'élève assure le bon fonctionnement de son écoute en mettant en œuvre les stratégies appropriées: il utilise les informations du discours pour ajuster sa compréhension et faire de nouvelles prédictions, il pose des questions pour soutenir sa compréhension et évalue l'efficacité des moyens prévus pour réaliser son projet d'écoute.

La mise en œuvre de ce processus s'effectue lorsque l'élève comprend des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire, d'une part ses besoins d'information, d'autre part ses besoins d'imaginaire et d'esthétique. Les résultats d'apprentissage généraux **CO3** et **CO4** touchent la variété des situations d'écoute qui sont proposées aux élèves.

CO1 L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.





CO1 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Faire des prédictions sur le contenu du discours à partir des illustrations et des images qui l'accompagnent [COM] [CRC]	T														
• Porter attention aux interlocuteurs et interlocutrices dans différentes situations [COM] [CRC]	T														
• Faire des prédictions sur le contenu du discours à partir du titre et du contexte d'écoute [COM] [CRC]		T													
• Faire des prédictions sur le contenu du discours à partir de l'annonce du sujet traité [COM] [CRC]			T												
• Faire appel à son vécu et à ses connaissances antérieures sur le sujet pour orienter son écoute [COM] [CRC]				T											
• Préciser son intention d'écoute [COM]					T										

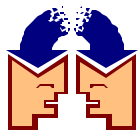
Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement

CO1 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Faire des prédictions sur le contenu du discours à partir d'un schéma conceptuel, d'une courte liste de mots clés, de questions ou de grilles d'analyse, fournis par l'enseignant ou l'enseignante [COM] [CRC]						T									
• Faire des prédictions sur le contenu du discours à partir des renseignements écrits fournis [COM] [CRC]						T									
• Prévoir une façon de retenir l'information [COM] [CRC]						T									
• Faire des prédictions sur le contenu du discours à partir de sa connaissance de l'interprète, de l'auteur ou de l'auteure, du présentateur ou de la présentatrice de l'émission [COM] [CRC]							T								
• Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la structure du discours pour orienter son écoute [COM] [CRC]							T								
• Examiner la situation d'écoute à partir de facteurs comme la durée du discours, la familiarité avec le sujet et avec le vocabulaire, la possibilité de réécouter ou de poser des questions [COM] [CRC]								T							
• Prévoir des façons d'écouter en fonction de ses attentes par rapport au discours [COM] [CRC]								T							
• Prévoir la structure de texte à partir d'indices tels que le sujet du discours et le contexte de présentation, pour orienter son écoute [COM] [CRC]									T						
• S'informer sur l'émetteur ou l'émettrice, sur le sujet traité et sur le contexte socioculturel et historique du discours pour orienter son écoute [COM] [CRC]										T					
• Prévoir une façon de prendre des notes pour se souvenir de l'information [COM] [CRC]													T		
• Prévoir des façons d'écouter en fonction des exigences de la tâche [COM] [CRC]														T	
• Prévoir le point de vue de l'émetteur ou l'émettrice [COM] [CRC]														T	
• Faire des prédictions sur l'organisation du contenu du discours à partir des indices annonçant le type de texte [COM] [CRC]															T

CO2 L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

CO2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Utiliser divers moyens tels que les illustrations, la mimique et le volume, afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]	T														

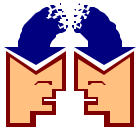
Légende:  Éveil  Préparatoire  Terminal  Réinvestissement



Écoute

CO2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30	
• Utiliser les indices visuels, le débit, l'intonation, afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]		T														
• Poser des questions pour obtenir des clarifications [COM] [CRC] [AUT]			T													
• Établir des liens entre les informations nouvelles contenues dans le discours et ses connaissances antérieures afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]				T												
• Utiliser les mots clés, la répétition, les exemples, les comparaisons, afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]					T											
• Faire des prédictions tout au long du discours afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]					T											
• Reformuler l'information pour vérifier sa compréhension [COM] [CRC]						T										
• Reconnaître une perte de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens appropriés pour corriger la situation [COM] [CRC] [AUT]							T									
• Faire appel à ses connaissances des préfixes et des suffixes afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]								T								
• Utiliser un schéma afin de favoriser la compréhension ou de retenir l'information [COM] [CRC]									T							
• Faire appel à ses connaissances des familles de mots afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]									T							
• Utiliser les informations du discours pour ajuster sa manière d'écouter et faire de nouvelles prédictions [COM] [CRC]										T						
• Faire appel à ses connaissances des structures de texte et aux marqueurs de relation afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]											T					
• Vérifier si l'information entendue confirme, complète, nuance ou contredit ses connaissances sur le sujet [COM] [CRC]												T				
• Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]													T			
• Noter les points sur lesquels des clarifications sont nécessaires [COM] [CRC] [AUT]														T		
• Ajuster au besoin sa manière d'écouter en tenant compte du déroulement du discours et du changement dans la situation d'écoute [COM] [CRC]															T	
• Noter des observations et des questions qui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet [COM] [CRC]																T

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Écoute





CO2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Faire appel à ses connaissances des procédés du discours explicatif afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]															
• Remettre en question ses hypothèses et les modifier au besoin afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]															
• Prendre des notes pour faciliter la compréhension et retenir l'information en fonction de besoins ultérieurs [COM] [CRC] [AUT]															
• Faire appel à ses connaissances des procédés analytiques afin de favoriser la compréhension [AUT] [CRC]															
• Faire appel à ses connaissances des procédés argumentatifs afin de favoriser la compréhension [AUT]															
• Utiliser, en cours d'écoute, certains indices du discours pour inférer l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice [COM] [CRC] [AUT]															
• Évaluer l'efficacité des moyens prévus pour réaliser son intention de communication [CRC] [AUT]															

CO3 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'information

CO3 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Dégager le sens global d'un message [COM] [CRC]															
• Dégager le sens global d'un discours et fournir quelques détails sur le sujet [COM] [CRC]															
• Agir selon des directives simples [COM] [AUT]															
• Dégager les éléments du sujet traité [COM] [CRC]															
• Réagir à l'information en exprimant ses préférences et ses goûts reliés à un élément du sujet traité [COM] [CRC]															
• Dégager l'information reliée à un élément du sujet traité [COM]															
• Réagir à l'information nouvelle en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures [COM] [CRC]															
• Dégager les étapes de la tâche à accomplir [COM]															

Légende: Éveil Préparatoire Terminal Réinvestissement





CO3 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Discuter des moyens utilisés dans les produits médiatiques publicitaires destinés aux enfants [COM] [TEC]					T										
• Dégager les idées principales explicites du discours [COM]						T									
• Dégager l'information répondant à ses besoins [COM] [AUT]						T									
• Agir selon des directives comportant plusieurs étapes [COM] [CRC]						T									
• Discuter des réalités véhiculées par l'image dans des produits médiatiques touchant la composition des familles et le rôle des parents et des enfants [COM] [CRC] [VAL]						T									
• Dégager l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice à partir d'indices explicites [COM] [CRC]							T								
• Réagir à l'information en exprimant ses goûts et ses opinions sur le sujet traité [COM] [CRC] [AUT]							T								
• Discuter de l'influence des produits médiatiques sur sa façon de penser et sur son comportement [COM] [CRC] [VAL]							T								
• Reconstruire le sens du discours à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni [COM] [CRC]								T							
• Discuter des moyens linguistiques, techniques et visuels employés par l'émetteur ou l'émettrice pour transmettre son message [COM] [CRC] [TEC]								T							
• Distinguer les informations essentielles des informations superflues [COM] [CRC]									T						
• Discuter de l'influence de la publicité sur la perception de soi et des autres [COM] [CRC]									T						
• Dégager les idées principales implicites [COM] [CRC]										T					
• Distinguer les faits des opinions [COM] [CRC]										T					
• Discuter de l'impact de la violence dans les produits médiatiques [COM] [CRC] [VAL]										T					
• Dégager l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice et la perspective adoptée dans le discours [COM]											T				
• Discuter de la pertinence et de la véracité des informations dans les discours [COM] [CRC]												T			
• Dégager les valeurs véhiculées dans le discours [COM] [VAL]													T		
• Discuter du traitement d'un même sujet dans des médias semblables ou différents [COM] [VAL] [CRC] [TEC]													T		
• Réagir de façon critique aux valeurs et aux points de vue présentés dans le discours [COM] [VAL] [CRC]														T	

Légende:  Éveil  Préparatoire  Terminal  Réinvestissement





CO3 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Discuter de l'image que l'interlocuteur ou l'interlocutrice donne de lui-même ou de l'organisme qu'il représente [COM] [VAL] [CRC]														T	
• Discuter de la qualité de l'information [COM] [VAL] [CRC]															T
• Discuter du rôle des médias et de la technologie de l'information dans la société [COM] [VAL] [CRC] [TEC]															T

CO4 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'imaginaire et d'esthétique

CO4 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Dégager le sens global d'une histoire illustrée, lue à haute voix [COM] [CRC]	T														
• Dégager le sens global d'une histoire illustrée, transmise par divers médias [COM] [CRC]		T													
• Établir des liens entre certains éléments d'une histoire et ses expériences personnelles [COM] [CRC]		T													
• Dégager le sujet d'une chanson ou d'un poème entendu [COM] [CRC]		T													
• Relater l'action en tenant compte de l'élément déclencheur [COM] [CRC]			T												
• Dégager les éléments de la situation initiale dans une histoire lue [COM] [CRC]			T												
• Réagir au discours en exprimant ses préférences et ses champs d'intérêt [COM] [CRC]			T												
• Dégager le sens global d'un récit comportant plusieurs épisodes [COM] [CRC]				T											
• Dégager l'enchaînement des épisodes d'un récit [COM] [CRC]					T										
• Distinguer le réel de l'imaginaire [COM] [CRC]					T										
• Interpréter un poème ou une chanson à partir de ses expériences personnelles [COM] [CRC]					T										
• Dégager les composantes d'un récit [COM] [CRC]						T									
• Faire part de ses opinions et de ses sentiments au sujet des actions des personnages [COM] [CRC]						T									
• Établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions [COM] [CRC]							T								
• Faire part des émotions et des sentiments qu'éveille une chanson ou un poème [COM] [CRC]								T							
• Dégager les relations entre les personnages d'un récit [COM] [CRC]									T						

Légende:  Éveil  Préparatoire  Terminal  Réinvestissement

CO4 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Faire part de ses sentiments et de ses opinions, au sujet des relations entre les personnages [COM] [CRC]								T							
• Établir des liens entre les traits de caractère des personnages d'un récit et leur impact sur l'action [COM] [CRC]									T						
• Faire part de ses opinions, de ses sentiments, de ses émotions, sur certains passages ou scènes du discours [COM] [CRC]									T						
• Établir des liens entre les paroles, la musique et la structure d'une chanson [COM] [CRC]									T						
• Reconnaître le rôle du contexte socioculturel sur les actions des personnages et sur le déroulement du récit [COM] [CRC]										T					
• Analyser les rapports entre les personnages à partir du dialogue et de la mise en scène [COM] [CRC]											T				
• Dégager l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice et la perspective adoptée dans l'exposé [COM] [CRC]												T			
• Réagir à l'efficacité des diverses techniques utilisées pour créer les effets désirés [COM] [CRC]													T		
• Analyser l'importance relative des différents éléments d'un film ou d'une pièce de théâtre [COM] [CRC]														T	
• Réagir de façon critique aux valeurs véhiculées dans les œuvres [COM] [CRC] [VAL]															T
• Réagir de façon critique à la vision du monde présentée dans une chanson [COM] [CRC] [VAL]															T

Légende:  Éveil  Préparatoire  Terminal  Réinvestissement

5.2 L'interaction

L'interaction est particulièrement importante dans la communication orale. C'est un **échange dynamique** au cours duquel des individus expriment spontanément leurs besoins, leurs réactions, leurs idées, leurs opinions tout en interprétant les messages de leurs interlocuteurs ou de leurs interlocutrices. L'interaction est caractérisée par une **négociation du sens**.

Plus l'élève sera placé dans des situations d'interaction, plus il ou elle sera capable de s'exprimer spontanément dans sa langue. Cette **spontanéité** résultera de **l'acquisition d'automatismes** sur les plans lexical, syntaxique et idiomatique. Cette spontanéité constitue donc la marque la plus tangible de la vitalité culturelle de l'élève francophone.

Trois résultats d'apprentissage généraux composent le volet de l'interaction.

Le premier résultat d'apprentissage général, **CO5**, porte sur **la gestion des interventions**

CO5 L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction

CO5 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Porter attention à l'interlocuteur ou à l'interlocutrice [COM]	T														
• Utiliser les indices visuels, le débit, l'intonation pour soutenir sa compréhension [COM] [CRC]		T													
• Poser des questions pour obtenir des clarifications [COM] [CRC]			T												
• Récapituler les propos de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice à l'aide des mots clés et des répétitions [COM] [CRC]				T											
• Prendre la parole en montrant du respect pour les interlocuteurs et les interlocutrices [COM] [AUT]				T											
• Démontrer sa compréhension des propos de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice à l'aide d'exemples et de comparaisons [COM] [CRC]					T										
• Appuyer et encourager ses interlocuteurs et ses interlocutrices [COM] [VAL]						T									
• Reformuler l'information pour vérifier sa compréhension [COM] [CRC]						T									

Légende: Éveil Préparatoire Terminal Réinvestissement



dans des situations d'interaction.

L'élève apprend, entre autres, à porter attention à ses interlocuteurs et interlocutrices, à ajuster son registre de langue en fonction de ces personnes et de la situation.

Le deuxième résultat d'apprentissage général, **CO6**, porte sur **l'appropriation d'expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne**. L'acquisition de ces expressions permettra à l'élève de faire part de ses goûts, de ses opinions, de ses sentiments, de ses préférences ainsi que de rapporter un événement. La compréhension et l'utilisation d'une variété d'expressions idiomatiques font également partie de ce résultat d'apprentissage général.

Le troisième résultat d'apprentissage général, **CO7**, porte sur **la participation de l'élève à des conversations dans des domaines de la vie courante**. L'élève sera capable de parler couramment de réalités qui le ou la touchent, comme des sujets portant sur sa vie quotidienne, sur ses relations interpersonnelles, sur ses aspirations et sur le monde qui l'entoure.



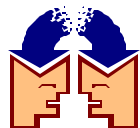
Interaction

CO5 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles [COM] [CRC]							T								
• Évaluer sa participation dans une discussion [COM] [CRC] [AUT]							T								
• Reprendre la parole suite à une interruption [COM] [AUT]								T							
• Utiliser divers moyens pour inclure tous les membres du groupe dans la conversation [COM] [CRC]									T						
• Utiliser différents moyens pour recentrer la discussion [COM] [CRC]										T					
• Proposer des pistes qui permettent de faire avancer la discussion [COM] [CRC]											T				
• Ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs, de ses interlocutrices et de la situation de communication [COM] [CRC]												T			
• Questionner un interlocuteur ou une interlocutrice afin qu'il clarifie ou approfondisse son point de vue [COM] [CRC] [AUT]													T		
• Évaluer sa participation dans une discussion [COM] [CRC] [AUT]														T	
• Valoriser la contribution de ses interlocuteurs ou interlocutrices [COM] [CRC]															T

CO6 L'élève sera capable de s'appropriier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne

CO6 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Employer les termes appropriés pour situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres [COM] [CRC]	T														
• Employer des mots et des expressions appropriés pour parler de ce qui l'entoure [COM] [CRC]		T													
• Employer des mots et des expressions appropriés pour décrire des objets, des personnes et des lieux [COM] [CRC]			T												
• Employer des mots ou des expressions appropriés pour nommer ses sentiments, ses émotions, ses goûts et ses préférences [COM] [CRC]				T											
• Employer les expressions d'usage pour adresser la parole à une autre personne [COM] [CRC]					T										
• Employer des mots et des expressions appropriés pour rapporter un événement [COM] [CRC]						T									
• Employer le «tu» ou le «vous» selon la situation [COM] [CRC]							T								

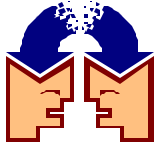
Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Interaction

CO6 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Employer des mots et des expressions appropriés qui établissent les ressemblances ou des différences entre deux réalités [COM] [CRC]					T										
• Employer des mots et des expressions appropriés qui servent à rapporter un événement comportant une séquence d'actions [COM] [CRC]					T										
• Employer des expressions idiomatiques basées sur des comparaisons avec des objets familiers [COM] [CRC]					T										
• Employer les expressions d'usage pour présenter une personne [COM] [CRC]						T									
• Employer des mots et des expressions appropriés pour communiquer des réactions personnelles telles que la surprise, l'enthousiasme et l'incrédulité [COM] [CRC]						T									
• Employer les expressions d'usage pour faire face aux situations les plus courantes au téléphone [COM] [CRC]							T								
• Employer les expressions d'usage pour offrir ou demander des services [COM] [CRC]							T								
• Employer des expressions idiomatiques qui sont caractérisées par une certaine abstraction [COM] [CRC]							T								
• Employer les expressions d'usage pour reprendre la parole [COM] [CRC]								T							
• Employer des mots et des expressions appropriés qui établissent des relations [COM] [CRC]								T							
• Comprendre l'humour créé par le contexte, les glissements de sens, les calembours et l'utilisation du sens littéral pour le sens figuré ou l'inverse [COM] [CRC]									T						
• Employer les expressions d'usage pour faire part de ses goûts et de ses préférences [COM] [CRC]										T					
• Employer des expressions idiomatiques décrivant des états d'âme, des attitudes ou des relations interpersonnelles [COM] [CRC]										T					
• Employer les expressions d'usage pour inclure tous les membres du groupe dans une conversation [COM] [CRC]											T				
• Comprendre l'humour créé par l'opposition et l'hyperbole [COM] [CRC]												T			
• Employer les expressions d'usage pour intervenir tout en respectant les interlocuteurs et les interlocutrices [COM] [CRC]													T		
• Employer des proverbes et des dictons populaires [COM] [CRC]														T	
• Employer des expressions d'usage pour négocier [COM] [CRC]															T

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



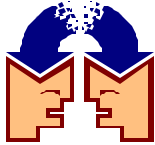
Interaction

CO6 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30	
• Employer des mots et des expressions appropriés pour analyser une situation [COM] [CRC]														T		
• Comprendre l'humour créé par le sarcasme, l'humour noir et l'absurde [COM] [CRC]														T		
• Employer des expressions d'usage pour présenter et remercier les participants et les participantes ou un conférencier ou une conférencière [COM] [CRC]															T	
• Employer des mots et des expressions appropriés pour présenter des arguments [COM] [CRC]															T	
• Employer des expressions idiomatiques se rattachant au terroir ou requérant une connaissance historique [COM] [CRC]																T

CO7 L'élève sera capable de participer à des conversations dans des domaines de la vie quotidienne

CO7 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Parler de sujets tirés de son monde immédiat tels que ses activités de tous les jours et ses choix de produits médiatiques [COM] [CRC]	T														
• Parler d'événements ou d'expériences portant sur la vie de famille [COM]		T													
• Parler d'événements portant sur sa vie à l'école ou dans la communauté [COM]			T												
• Parler d'événements ou d'expériences portant sur sa participation à différents jeux ou activités de divertissement [COM]				T											
• Parler d'un événement anticipé ou d'une expérience inattendue [COM]					T										
• Parler d'événements ou d'expériences reliés aux sports ou aux loisirs [COM]						T									
• Parler d'événements ou d'expériences portant sur sa découverte du monde de la communication [COM]							T								
• Parler d'événements ou d'expériences portant sur les changements au niveau de ses responsabilités et de ses libertés [COM] [VAL]								T							
• Parler d'événements ou d'expériences portant sur sa situation d'adolescent ou d'adolescente et sur ses relations interpersonnelles avec les jeunes de son âge [COM] [VAL]									T						

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Interaction

CO7 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Parler d'événements ou d'expériences portant sur ses relations interpersonnelles avec les adultes [COM]											T				
• Parler d'événements ou d'expériences ou de projets portant sur le monde de l'actualité et des arts [COM] [CRC]												T			
• Parler d'événements ou d'expériences ou de projets portant sur le monde des sports et des loisirs [COM] [CRC]													T		
• Parler d'événements, d'expériences, de projets portant sur le monde du travail [COM]														T	
• Parler de ses aspirations pour l'avenir, de problématiques sociales, de sa vision du monde [COM]															T

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement

5.3 L'exposé

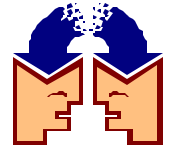
L'exposé est un type de communication orale qui exige de l'orateur ou de l'oratrice un grand souci de la langue et de la structure du discours.

Trois résultats d'apprentissage généraux composent le volet de l'exposé.

Le premier résultat d'apprentissage général, **CO8**, porte sur la **préparation** par l'élève de ses **présentations** et de ses **interventions** en fonction de la situation de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue. L'élève explore les divers éléments du sujet, précise son intention de communication et choisit des supports visuels adéquats.

Le deuxième résultat d'apprentissage général **CO9**, porte sur ce que l'élève doit faire pour bien **gérer** ses **présentations** et ses **interventions**, c'est-à-dire qu'il porte sur la mise en œuvre des stratégies et des connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission

CO8 L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue



claire d'un message. L'élève ajuste son débit et son volume pour se faire comprendre de son public et il ou elle utilise divers moyens de capter l'attention et de maintenir l'intérêt de celui-ci. Pour que son message soit bien compris, l'élève utilise des phrases complètes et assure la cohésion structurelle entre les phrases et les idées de tout son **exposé**.





Le troisième résultat d'apprentissage général **CO10**, porte sur la capacité de l'élève à s'exprimer de diverses façons afin de satisfaire ses besoins de communiquer des informations, d'explorer la langue et de divertir. L'élève exprime ses goûts et ses opinions, présente une perspective personnelle, raconte un événement ou une expérience en décrivant les personnages. L'élève peut faire une lecture expressive d'un texte de son choix.

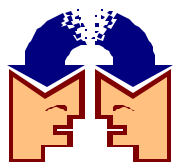
CO8 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Explorer le vocabulaire relié au sujet à l'aide du remue-ménages et de la discussion [COM] [CRC]		T													
• Explorer les divers éléments du sujet à l'aide du remue-ménages et de la discussion [COM] [CRC]			T												
• Établir les paramètres du projet de communication et les critères de présentation [COM] [CRC]				T											
• Préciser son intention de communication [COM] [CRC]					T										
• Identifier son public cible [COM] [CRC]					T										
• Prévoir le matériel qui appuiera sa présentation [COM] [CRC]					T										
• Sélectionner le contenu de son exposé en fonction de son intention de communication [COM] [CRC]						T									
• Établir les règles de fonctionnement du groupe [COM] [CRC]						T									
• Sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible [COM] [CRC]							T								

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement

Exposé

CO8 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Organiser l'information sous la forme d'un plan ou d'un schéma [COM] [CRC]							T								
• Répartir les rôles et les tâches pour un projet collectif [COM] [CRC]							T								
• Sélectionner le contenu et la présentation finale de son exposé en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et avec le vocabulaire qui s'y rattache [COM] [CRC]								T							
• Sélectionner la structure de texte appropriée à son intention de communication [COM] [CRC]								T							
• Organiser le contenu de son exposé selon un plan: introduction, développement, conclusion [COM] [CRC]								T							
• Préparer un schéma ou un plan en tant qu'aide-mémoire [COM] [CRC]								T							
• Prévoir des modalités d'intervention pour pallier une perte de compréhension [COM] [CRC]									T						
• Prévoir les parties de la présentation qui bénéficieraient d'un effet particulier [COM] [CRC]									T						
• Apporter les changements nécessaires au choix et à l'organisation du contenu de son exposé, après s'être exercé [COM] [CRC]									T						
• Prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible [COM] [CRC]										T					
• Apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la construction de phrases, après s'être exercé [COM] [CRC]										T					
• Apporter les changements nécessaires au choix et à l'utilisation des supports visuels, des éléments prosodiques et du langage non verbal, après s'être exercé [COM] [CRC]											T				
• Apporter les changements nécessaires à son explication [COM] [CRC] [AUT]											T				
• Prévoir une introduction qui expose les propos et une conclusion qui présente la synthèse [COM] [CRC]												T			
• Prévoir les questions du public cible pour y répondre [COM] [CRC]												T			
• Choisir la façon de traiter le sujet de sa présentation en tenant compte de la sensibilité du public cible [COM] [CRC]													T		
• Examiner les conditions de présentation [COM] [CRC]													T		
• Apporter les changements nécessaires à son analyse [COM] [CRC]													T		

Légende:  Éveil  Préparatoire  Terminal  Réinvestissement



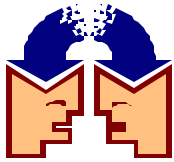
Exposé

CO8 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Déterminer le registre de langue approprié à la situation de communication [COM] [CRC]														T	
• Apporter les changements nécessaires à son argumentation [COM] [CRC]														T	

CO9 L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission claire du message

CO9 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• S'assurer que le public cible puisse bien voir les supports visuels et les gestes [COM] [CRC]		T													
• Regarder le public cible durant sa présentation [COM] [CRC]			T												
• Utiliser des phrases complètes [COM] [CRC]			T												
• Ajuster le débit et le volume de sa présentation pour se faire comprendre [COM] [CRC]				T											
• Faire les liaisons les plus courantes [COM] [CRC]				T											
• Maintenir une posture appropriée tout au long de sa présentation [COM] [CRC]					T										
• Utiliser le matériel approprié à sa présentation [COM] [CRC]					T										
• Utiliser les temps des verbes pour exprimer clairement ses expériences passées, présentes et à venir [COM] [CRC]					T										
• Répondre aux questions qui suivent la présentation [COM] [CRC]						T									
• Utiliser les pronoms personnels selon le nom ou les noms qu'ils remplacent [COM] [CRC]						T									
• Respecter l'emploi des auxiliaires «avoir» et «être» avec les verbes usuels [COM] [CRC]						T									
• Reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants [COM] [CRC]						T									
• Soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation [COM] [CRC]							T								

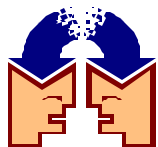
Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Exposé

CO9 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Respecter la forme et les accords des verbes usuels aux temps simples [COM] [CRC]							T								
• Varier les types de phrase et l'agencement des groupes syntaxiques [COM] [CRC]							T								
• Répondre aux questions en donnant l'information demandée et en y ajoutant des explications ou des exemples [COM] [CRC]								T							
• Tirer profit d'un schéma ou d'un plan en tant qu'aide-mémoire [COM] [CRC]								T							
• Respecter la forme des verbes pronominaux dans les cas usuels [COM] [CRC]								T							
• Assurer la cohésion structurelle entre les phrases en utilisant les marqueurs appropriés [COM] [CRC]								T							
• Pallier une perte de compréhension par la reformulation des informations et l'utilisation d'exemples ou d'illustrations [COM] [CRC]									T						
• Utiliser le présent du subjonctif dans les cas usuels [COM] [CRC]									T						
• Respecter la place des pronoms personnels dans les cas usuels [COM] [CRC]									T						
• Utiliser divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible [COM] [CRC]										T					
• Faire la concordance des temps dans les cas usuels utilisant «si» [COM] [CRC]										T					
• Reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants avec les prépositions [COM] [CRC]										T					
• Utiliser les pronoms relatifs et personnels appropriés [COM] [CRC]											T				
• Adapter sa présentation en cours de route en tenant compte des réactions du public cible [COM] [CRC]											T				
• Faire la concordance des temps des verbes dans les cas de simultanéité [COM] [CRC]: ◦ présent + présent ◦ passé composé + imparfait ◦ futur simple + présent ◦ conditionnel présent + imparfait ◦ conditionnel présent + subjonctif présent													T		
• Reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants [COM] [CRC]												T			
• Remplacer des mots et corriger des structures de phrase en cours de route afin d'assurer l'exactitude de la langue et la clarté du message [COM] [CRC]														T	
• Maintenir et, au besoin, ajuster le registre de langue choisi [COM] [CRC]															T

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement

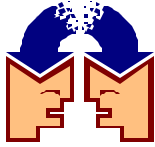


Exposé

CO10 L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de satisfaire ses besoins de communiquer des informations, d'explorer la langue et de divertir

CO10 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Présenter l'information en se servant d'objets, de photos et de dessins [COM]	T														
• Relater un événement ou une expérience personnelle [COM]		T													
• Improviser un court dialogue dans des contextes variés [COM] [CRC]		T													
• Exprimer ses goûts et ses préférences et en donner les raisons [COM] [CRC]			T												
• Exprimer ses sentiments et ses émotions [COM]			T												
• Lire de façon expressive, en petit groupe, un texte connu [COM] [CRC]			T												
• Décrire quelques éléments du sujet traité [COM] [CRC]				T											
• Raconter un événement ou une expérience personnelle en présentant les personnes en cause, les actions et les moments importants [COM] [CRC]				T											
• Comparer quelques éléments du sujet traité [COM] [CRC]					T										
• Donner des directives ou expliquer une procédure simple [COM] [CRC]					T										
• Exprimer une réalité dans une improvisation à partir d'une situation donnée [COM] [CRC]					T										
• Exprimer ses goûts, ses opinions et ses réactions [COM] [CRC]						T									
• Raconter un événement ou une expérience personnelle dans un ordre cohérent [COM] [CRC]						T									
• Présenter les raisons qui appuient ses décisions, ses opinions, ses réactions [COM] [CRC]							T								
• Lire de façon expressive un texte qu'il ou elle a rédigé ou choisi [COM] [CRC]							T								
• Décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet [COM] [CRC]								T							
• Présenter un thème dans lequel l'introduction, le développement et la conclusion forment un ensemble cohérent [COM] [CRC]									T						
• Raconter, dans ses propres mots, une histoire dans laquelle la conclusion présente une morale [COM] [CRC]									T						
• Présenter une situation en exposant le problème et en proposant des solutions [COM] [CRC]										T					

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Exposé

CO10 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Improviser à partir d'une mise en situation [COM] [CRC]										T					
• Présenter un thème dans une perspective personnelle [COM] [CRC]										T					
• Décrire un thème avec objectivité [COM] [CRC]										T					
• Raconter une histoire en faisant ressortir des éléments dramatiques, humoristiques ou de suspense [COM] [CRC]										T					
• Expliquer un fait, un phénomène ou une situation [COM] [CRC]											T				
• Présenter un sujet avec une introduction exposant les propos et une conclusion présentant la synthèse [COM] [CRC]												T			
• Raconter une expérience vécue dans le but d'amuser ou d'émouvoir [COM] [CRC]												T			
• Présenter une analyse critique d'un fait, d'un phénomène ou d'une situation [COM] [CRC]													T		
• Lire de façon expressive un extrait d'une œuvre après en avoir situé le contexte [COM] [CRC]													T		
• Présenter ou défendre son point de vue [COM] [CRC]														T	
• Partager ses impressions sur une œuvre lue, vue ou entendue [COM] [CRC]															T

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement

6. Domaine: lecture



L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un lecteur actif ou une lectrice active à la construction du sens du texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et est guidée par l'intention de communication de l'élève. Cette conception de la lecture accorde une importance primordiale à **la réaction de l'élève au texte**.

La pratique de la lecture exige que l'élève ait à sa disposition les moyens de réaliser son projet de lecture et qu'il ou elle puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le résultat d'apprentissage général **L1** qui porte sur les **stratégies de planification** et dans le résultat d'apprentissage général **L2** qui porte sur les **stratégies de gestion** de son projet de lecture.

La construction du sens s'effectue par le biais d'un processus qui comporte deux éléments

complémentaires: la **planification** et la **gestion**. Lors de la planification

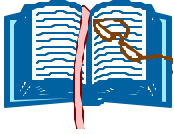
l'élève prépare sa lecture: il ou elle précise son intention de communication, fait des prédictions sur le contenu du texte et fait appel à son vécu et à ses connaissances antérieures. Lors de la gestion, l'élève **voit au bon fonctionnement** de sa lecture en mettant en œuvre les stratégies appropriées: il ou elle utilise les informations du texte pour ajuster sa compréhension et faire de nouvelles prédictions, il utilise les indices linguistiques et évalue l'efficacité des moyens prévus pour réaliser son projet de lecture.

La mise en œuvre de ce processus s'effectue lorsque l'élève comprend des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire, d'une part ses besoins d'information, d'autre part ses besoins d'imaginaire et d'esthétique. Les résultats d'apprentissage généraux **L3** et **L4** touchent à la variété des situations de lecture qui sont proposées aux élèves

L1 L'élève sera capable de planifier sa lecture de textes divers, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser

L1 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Reconnaître que l'écrit avec ses illustrations et ses symboles graphiques est porteur d'un message [COM] [CRC]	T														
• Anticiper le contenu du texte en s'appuyant sur le titre et les supports visuels [COM] [CRC]		T													
• Reconnaître que la lecture permet de satisfaire différents besoins [COM] [CRC]		T													
• Anticiper le contenu du texte à partir de l'annonce du sujet traité et du contexte de lecture [COM] [CRC]			T												
• Faire appel à son vécu et à ses connaissances antérieures sur le sujet, pour orienter sa lecture [COM] [CRC]				T											
• Anticiper le contenu du texte à partir des sous-titres, des graphiques, de la mise en page, de ses connaissances de l'auteur, de la maison d'édition et de la collection [COM] [CRC]					T										
• Préciser son intention de lecture [COM] [CRC]					T										
• Faire appel à ses connaissances de l'auteur ou de l'auteure, de la maison d'édition, de la collection et du produit médiatique pour sélectionner une ressource [COM] [CRC]						T									

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



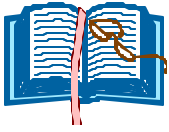
Lecture

L1 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Déterminer la pertinence du texte en fonction de son projet de lecture [COM] [CRC]							T								
• Prévoir une façon de retenir l'information [COM] [CRC]							T								
• Formuler ses attentes par rapport au texte [COM] [CRC]							T								
• Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la structure [COM] [CRC]							T								
• Déterminer, à partir des attentes, une façon d'aborder le texte [COM] [CRC]								T							
• Prévoir une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes [COM] [CRC]									T						
• Examiner les facteurs qui influent sur sa lecture. [COM] [CRC]										T					
• S'informer sur l'auteur ou l'auteure, sur le sujet traité et le contexte socioculturel et historique du texte pour orienter sa lecture. [COM] [CRC]										T					
• Formuler des hypothèses sur l'intention de l'auteur ou de l'auteure à partir d'une lecture en survol [COM] [CRC]											T				
• Anticiper la structure et le contenu du texte analytique à partir de ses connaissances antérieures [COM] [CRC]													T		
• Prévoir le point de vue de l'auteur ou de l'auteure [COM] [CRC]														T	

L2 L'élève sera capable de gérer sa lecture de textes divers, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

L2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Utiliser les indices tels que les illustrations, les mots ou les symboles connus pour avoir l'impression de lire [COM] [CRC]	T														
• Utiliser les illustrations afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]		T													
• Utiliser ses connaissances du concept de la phrase afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]		T													
• Poser des questions pour mieux comprendre [COM] [CRC] [AUT]			T												
• Nommer les moyens utilisés pour comprendre le texte [COM] [CRC]			T												

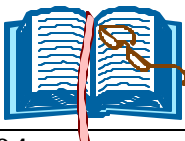
Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Lecture

L2 l'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Utiliser divers moyens pour mieux comprendre le texte [COM] [CRC]				T											
• Utiliser le genre et le nombre des déterminants et la terminaison des verbes afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]				T											
• Utiliser ses connaissances antérieures afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]				T											
• Établir une relation entre les pronoms usuels et les mots qu'ils remplacent afin d'assurer une continuité dans sa compréhension [COM] [CRC]					T										
• Faire des prédictions tout au long de sa lecture à partir des mots clés, du contexte et des supports visuels afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]					T										
• Utiliser ses connaissances des structures de texte énumérative, séquentielle et narrative afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]					T										
• Valider, au cours de la lecture, le choix des idées principales explicites [COM] [CRC]						T									
• Utiliser les informations du texte pour ajuster sa compréhension et faire de nouvelles prédictions [COM] [CRC]						T									
• Utiliser ses connaissances de la structure de texte descriptive afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]						T									
• Utiliser certains indices du texte pour faire des inférences [COM] [CRC]						T									
• Utiliser ses connaissances des préfixes et des suffixes afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]							T								
• Utiliser ses connaissances des familles de mots afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]							T								
• Utiliser le schéma afin de favoriser la compréhension ou pour retenir l'information [COM] [CRC] [AUT]							T								
• Utiliser ses connaissances de la structure de texte comparative afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]							T								
• Utiliser, au cours de la lecture, les indices qui permettent de construire l'idée principale implicite [COM] [CRC]								T							
• Recourir aux indices de cohésion du texte afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]								T							
• Modifier sa manière de lire au cours de la lecture [COM] [CRC]								T							
• Utiliser ses connaissances des structures de texte de cause à effet et problème-solution afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]								T							

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Lecture

L2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Utiliser, au cours de la lecture, certains indices pour inférer des liens logiques implicites nécessaires à la compréhension [COM] [CRC]								T							
• Utiliser une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes afin de favoriser la compréhension ou pour retenir l'information [COM] [CRC] [AUT]									T						
• Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] [AUT]									T						
• Utiliser les indices du texte afin de distinguer les faits des opinions [COM] [CRC]									T						
• Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte descriptif [COM] [CRC]									T						
• Faire appel à ses connaissances des procédés du texte descriptif afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]									T						
• Remettre en question, si nécessaire, ses connaissances antérieures afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]										T					
• Utiliser une variété d'ouvrages de référence afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]										T					
• Faire appel à ses connaissances des procédés du texte explicatif afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] [AUT]											T				
• Faire appel à ses connaissances de l'organisation du texte explicatif afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]											T				
• Remettre en question ses hypothèses et les modifier selon les besoins, afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]											T				
• Recourir aux indices de cohésion du texte afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]												T			
• Noter, au cours de la lecture, des observations et des questions qui permettent d'approfondir et d'élargir le sujet [COM] [CRC]												T			
• S'appuyer sur les éléments qui assurent la cohérence du texte, afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]													T		
• Utiliser ses connaissances des procédés du texte analytique afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] [AUT]													T		
• Formuler, au cours de la lecture, des observations et des questions qui permettent d'approfondir et d'élargir le sujet [COM] [CRC] [AUT]														T	
• Utiliser ses connaissances sur les procédés du texte argumentatif [COM] [CRC]														T	

Légende:



Éveil



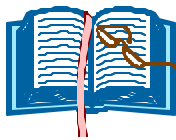
Préparatoire



Terminal



Réinvestissement



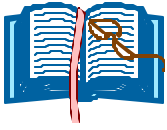
Lecture

L2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Évaluer l'efficacité des moyens prévus pour réaliser son projet de lecture [COM] [CRC] [AUT]															T
• Faire appel à ses connaissances de l'auteur ou de l'auteure et du contexte de production du texte afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]															T
• Inférer l'intention de l'auteur ou l'auteure à l'aide de certains indices de l'image et du texte [COM] [CRC]															T

L3 L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'information

L3 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Relier des symboles trouvés dans son environnement à leur signification [COM] [CRC]	T														
• Dégager le sens global du message contenu dans un court texte soutenu par des illustrations [COM] [CRC]		T													
• Dégager les éléments traités dans un texte illustré portant sur un sujet familier [COM] [CRC]			T												
• Exprimer ses préférences et ses goûts quant à un élément particulier du texte [COM] [CRC]			T												
• Agir selon des directives simples [COM] [CRC] [AUT]			T												
• Dégager les éléments traités dans un texte illustré portant sur un sujet non familier [COM] [CRC]				T											
• Réagir à une nouvelle information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures [COM] [CRC]				T											
• Sélectionner les informations répondant à ses besoins dans les graphiques, les légendes et les schémas [COM] [CRC]					T										
• Regrouper les informations par catégories déterminées à l'avance par l'enseignant ou l'enseignante [COM] [CRC]					T										
• Dégager les étapes de la tâche à accomplir [CRC] [AUT]					T										
• Discuter des divers moyens visuels et techniques utilisés dans des produits médiatiques publicitaires destinés aux enfants [CRC] [TEC]					T										
• Dégager les idées principales explicites du texte [COM] [CRC]						T									
• Dégager l'intention de l'auteur ou de l'auteure à partir d'indices explicites [COM] [CRC]						T									

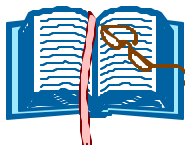
Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Lecture

L3 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30	
• Réagir au texte en exprimant ses goûts et ses opinions [COM] [CRC]						T										
• Agir selon des directives comportant plusieurs étapes [COM] [CRC]						T										
• Reconstruire le sens du texte à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni [COM] [CRC]							T									
• Dégager les moyens utilisés par l'auteur ou l'auteure pour présenter un fait ou pour exprimer son opinion [COM] [CRC]								T								
• Discuter des moyens linguistiques, techniques et visuels utilisés dans les produits médiatiques pour transmettre un message [COM] [CRC] [TEC]								T								
• Dégager les idées principales implicites [COM] [CRC]									T							
• Dégager les causes d'un phénomène ou les solutions proposées à un problème [COM] [CRC]									T							
• Évaluer l'exactitude de l'information présentée en consultant divers ouvrages de référence [COM] [CRC]										T						
• Distinguer les informations essentielles des informations superflues [COM] [CRC]										T						
• Distinguer les faits des opinions [COM] [CRC]										T						
• Analyser les procédés employés par l'auteur ou l'auteure d'un texte descriptif [COM][CRC]										T						
• Catégoriser les informations du texte dans un schéma approprié [COM] [CRC]											T					
• Dégager les moyens utilisés par l'auteur pour transmettre son message [COM] [CRC]											T					
• Évaluer la clarté du message en tenant compte du choix et de l'organisation des informations et du vocabulaire [COM] [CRC]											T					
• Dégager l'intention de l'auteur ou de l'auteure et la perspective adoptée dans le texte [COM] [CRC]												T				
• Évaluer l'efficacité des procédés employés par l'auteur ou l'auteure d'un texte explicatif [COM] [CRC]												T				
• Évaluer l'efficacité des procédés employés par l'auteur ou l'auteure d'un texte analytique [COM] [CRC]													T			
• Évaluer la qualité de l'information présentée [COM] [CRC]														T		
• Évaluer l'efficacité des procédés employés par l'auteur ou l'auteure d'un texte argumentatif [COM] [CRC]															T	
• Réagir de façon critique aux valeurs véhiculées et aux points de vue présentés dans le texte [COM] [CRC] [VAL]																T

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement

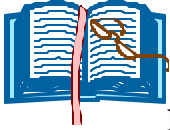


Lecture

L4 L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique

L4 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Dégager le sens global d'une histoire [COM] [CRC]		T													
• Réagir à l'histoire à partir de ses expériences personnelles [COM] [CRC]		T													
• Dégager l'action de l'histoire en tenant compte de la situation initiale et de l'élément déclencheur [COM] [CRC]			T												
• Réagir à l'action de l'histoire à partir de ses expériences personnelles [COM] [CRC]			T												
• Reconnaître les jeux de sonorité des mots ou des groupes de mots dans un texte poétique [COM] [CRC]			T												
• Établir des liens entre la situation initiale, l'élément déclencheur et la suite des événements dans une histoire [COM] [CRC]				T											
• Dégager les caractéristiques des personnages [COM] [CRC]				T											
• Réagir aux caractéristiques des personnages à partir de ses expériences personnelles [COM] [CRC]				T											
• Dégager les composantes d'un récit [COM] [CRC]					T										
• Réagir aux composantes d'un récit à partir de ses expériences personnelles [COM] [CRC]					T										
• Distinguer le réel de l'imaginaire [COM] [CRC]					T										
• Reconnaître certaines images évoquées dans un texte poétique [COM] [CRC]					T										
• Établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions [COM] [CRC]						T									
• Réagir aux comportements des personnages et à leurs actions [COM] [CRC]						T									
• Interpréter certaines images évoquées par l'auteur ou l'auteure dans un texte poétique [COM] [CRC]						T									
• Établir les liens entre le texte et l'image dans la bande dessinée [COM] [CRC]							T								
• Réagir au texte en relevant des passages qui suscitent des sentiments, des émotions ou des souvenirs [COM] [CRC]								T							
• Donner un sens à certaines images évoquées par l'auteur ou l'auteure dans un texte poétique [COM] [CRC]								T							
• Dégager les relations entre les personnages d'un récit [COM] [CRC]									T						

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Lecture

L4 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30	
• Établir les liens entre l'attitude des personnages et leurs actions [COM] [CRC]								T								
• Réagir à la dynamique créée entre les personnages et les actions à partir de ses expériences personnelles [COM] [CRC]								T								
• Dégager les éléments qui créent des effets de vraisemblance, de suspense, d'exagération ou de rebondissement [COM] [CRC]									T							
• Réagir à certains passages présentant un intérêt particulier à partir de ses expériences personnelles [COM] [CRC]									T							
• Évaluer dans un texte poétique les effets de l'association d'idées, d'images, de mots ou de sons [COM] [CRC]									T							
• Relever les passages descriptifs dans le texte et en faire ressortir le rôle et l'intérêt dans le cadre du récit [COM] [CRC]										T						
• Réagir aux caractéristiques psychologiques des personnages à partir de ses expériences personnelles [COM] [CRC]										T						
• Évaluer les effets de certains éléments qui caractérisent le texte poétique [COM] [CRC]											T					
• Établir le statut du narrateur ou de la narratrice et son importance dans le texte [COM] [CRC]												T				
• Comparer des textes à partir des caractéristiques propres aux différents genres littéraires [COM] [CRC]														T		
• Relever les éléments stylistiques employés par l'auteur ou l'auteure et en faire ressortir l'intérêt pour le lecteur ou la lectrice [COM]														T		
• Relever les techniques de narration utilisées par l'auteur ou l'auteure et en faire ressortir l'intérêt pour le lecteur ou la lectrice. [COM] [CRC]														T		
• Dégager les valeurs véhiculées par les personnages et en faire ressortir l'incidence sur le récit [COM] [CRC] [VAL]															T	
• Dégager les thèmes et les symboles dans le récit et en faire ressortir la signification et l'importance [COM] [CRC]																T
• Réagir aux valeurs véhiculées dans le texte à partir de ses expériences personnelles [COM] [CRC] [VAL]																T
• Réagir à la vision du monde, aux thèmes et aux procédés stylistiques présents dans un texte poétique [COM] [CRC] [VAL]																T

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



7. Domaine: écriture

Le domaine écriture se présente dans l'ensemble selon une orientation parallèle à celle retenue en communication orale et en lecture. Cette orientation fait de l'élève un scripteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La pratique de l'écriture exige que l'élève ait à sa disposition les moyens pour réaliser son projet d'écriture et qu'il ou qu'elle puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le résultat d'apprentissage général **É1** qui porte sur **les stratégies de planification** et dans le résultat d'apprentissage général **É2** qui porte sur **les stratégies de gestion** de son projet d'écriture. Ce dernier comprend également les connaissances linguistiques qui permettront à l'élève de s'exprimer clairement et correctement dans la plupart des situations de communication écrite. En dernier lieu, il porte sur la correction et la révision, par l'élève, de son texte dans des cas particuliers.

La construction du sens s'effectue par le biais d'un processus qui comporte deux éléments complémentaires: la **planification** et la **gestion**. Ce processus s'amorce dès le moment où l'élève prend connaissance de la situation d'écriture jusqu'à la présentation finale de son texte, en passant par toutes les étapes qui visent à l'enrichissement de son texte.

Lors de la planification, l'élève analyse la situation de communication, sélectionne et organise l'information pertinente, détermine la disposition et l'organisation de son texte et prévoit les moyens pour réaliser son projet d'écriture.

Lors de la gestion, l'élève met en œuvre les stratégies et les connaissances appropriées dans le but de communiquer clairement et correctement son message: il ou elle rédige une ébauche de son texte à partir du vocabulaire, des idées recueillies et de son plan: il ou elle vérifie son texte dans le but d'en améliorer le contenu, l'organisation et la forme et met au point la présentation finale de son texte. Une dernière composante de la gestion en écriture est la phase d'évaluation du processus d'écriture lui-même. C'est cette dernière phase qui ferme la boucle et permet à l'élève de prévoir des améliorations, s'il y a lieu, lors de son prochain projet d'écriture.

La mise en œuvre de ce processus s'effectue lorsque l'élève écrit des textes pour satisfaire, d'une part ses besoins d'information, d'autre part ses besoins d'imaginaire et d'esthétique. Les résultats d'apprentissage généraux **É3** et **É4** touchent à la variété des situations d'écriture qui sont proposées aux élèves.

É1 L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication

É1 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A	B	A	A	B
											1	1	2	3	3
• Explorer le vocabulaire relié au sujet à l'aide du remue-ménages et de la discussion [COM] [CRC]		T									0	0	0	0	0
• Explorer les divers éléments du sujet à l'aide du remue-ménages et de la discussion [COM] [CRC]			T												
• Établir les paramètres du projet de communication et les critères de production [COM] [CRC]				T											
• Préciser l'intention de communication [COM] [CRC]					T										
• Identifier son public cible [COM] [CRC]					T										

Légende: Éveil Préparatoire Terminal Réinvestissement



Écriture

ÉI L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• Organiser le déroulement des actions d'un court récit selon la structure narrative [COM] [CRC]					T										
• Sélectionner le contenu de son projet d'écriture à partir de son intention de communication [COM] [CRC]						T									
• Sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible [COM] [CRC]							T								
• Organiser le contenu de son projet d'écriture à l'aide d'un schéma, d'un plan ou des notes [COM] [CRC]							T								
• Sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattache [COM] [CRC]								T							
• Choisir une structure de texte appropriée à son intention de communication [COM] [CRC]								T							
• Organiser sa production écrite selon un plan: introduction, développement et conclusion [COM] [CRC]								T							
• Sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte du contexte de lecture du public cible [COM] [CRC]									T						
• Prévoir les marqueurs de relation qui conviennent à la structure de texte [COM] [CRC]									T						
• Consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet d'écriture [COM] [CRC]										T					
• Établir un plan de travail [COM] [CRC] [AUT]										T					
• Prévoir les procédés explicatifs appropriés au sujet de l'explication [COM] [CRC]											T				
• S'assurer de la clarté de l'explication prévue [COM] [CRC]											T				
• Choisir la façon de traiter le sujet de son projet d'écriture en fonction de la sensibilité du ou de la destinataire par rapport au sujet traité [COM] [CRC]													T		
• Prévoir les procédés analytiques appropriés à son intention de communication [COM] [CRC]													T		
• S'assurer de la qualité de l'analyse prévue [COM] [CRC] [AUT]													T		
• Prévoir les procédés argumentatifs appropriés à la situation de communication [COM] [CRC]														T	
• S'assurer de l'efficacité de l'argumentation prévue [COM] [CRC] [AUT]														T	
• Déterminer le registre de langue approprié à la situation de communication [COM] [CRC]															T

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Écriture

É2 L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication

É2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A	B	A	A	B
											1	1	2	3	3
											0	0	0	0	0
En cours de rédaction															
• Tirer profit des lettres connues pour représenter certains mots de son univers familier [COM] [CRC]	T														
• Tirer profit des mots affichés dans son environnement pour exprimer ses idées [COM] [CRC]		T													
• Tirer profit des mots identifiés dans un remue-méninges pour exprimer ses idées [COM] [CRC]			T												
• Formuler des hypothèses sur l'orthographe d'un mot à partir de ses connaissances des graphèmes et des phonèmes [COM] [CRC]			T												
• S'appuyer sur sa pratique de la langue orale pour rédiger des phrases [COM] [CRC]				T											
• Noter ses interrogations quant à l'orthographe des mots [COM] [CRC] [AUT]					T										
• Rédiger un premier brouillon en respectant le sujet, le public cible et l'intention de communication [COM] [CRC]						T									
• Tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger un premier brouillon [COM] [CRC]							T								
• Tirer profit de la consultation avec ses pairs pour clarifier sa pensée [COM] [CRC]								T							
• Noter ses interrogations quant à l'orthographe grammaticale [COM] [CRC]									T						
• Noter ses interrogations quant au regroupement des idées dans un paragraphe [COM] [CRC]										T					
• Noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière [COM] [CRC]											T				
• Noter ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot et quant à l'orthographe grammaticale [COM] [CRC] [AUT]												T			
• Noter ses interrogations quant à l'ordre des idées présentées [COM] [CRC] [AUT]													T		
Vérification de sa production écrite															
• Utiliser la terminologie appropriée: le nom des lettres [COM]		T													

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Écriture

É2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite: le nom des lettres, le nom des signes orthographiques les plus courants [COM] [CRC]			T												
• Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite: les mots, les phrases, la majuscule et le point [COM] [CRC]				T											
• Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite: le déterminant, l'adjectif, le sujet, le verbe, le genre et le nombre, le nom commun et le nom propre [COM] [CRC]					T										
• Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite: la phrase affirmative, négative et exclamative, le pronom personnel, le groupe complément, le présent, le futur proche, l'imparfait, l'adverbe [COM] [CRC]						T									
• Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite: la phrase interrogative, la phrase impérative, le point d'interrogation, le tiret, le passé composé, le futur simple, les homophones, les auxiliaires, les synonymes, le participe passé [COM] [CRC]							T								
• Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite: les deux-points, les guillemets, l'impératif présent, le conditionnel présent, le subjonctif présent, le complément d'objet direct et indirect, le complément du nom, la préposition [COM] [CRC]								T							
• Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite: les pronoms possessif et démonstratif, la conjonction, les propositions principale et subordonnée, les guillemets, le tiret et l'incise [COM] [CRC]									T						
• Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite: le complément circonstanciel, les mots mis en apposition et les mots mis en apostrophe [COM] [CRC]										T					
• Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite: le pronom relatif [COM] [CRC]											T				
• Utiliser la terminologie appropriée pour les temps au passé en vérifiant sa production écrite: le plus-que-parfait, le futur antérieur, le conditionnel passé [COM] [CRC]												T			

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Écriture

É2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 A	10 B	11 1	11 2 A	11 2 B	
<ul style="list-style-type: none"> Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite: les pronoms relatif, indéfini, possessif, démonstratif et interrogatif, le point-virgule, les points de suspension, la parenthèse, le passé simple, les verbes transitifs directs et indirects [COM] [CRC] 														T		
<ul style="list-style-type: none"> Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite: les figures de style [COM] [CRC] 																T
Vérification du contenu du message																
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché [COM] [CRC] 				T												
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier la pertinence des idées et des mots en fonction de son intention de communication et du sujet traité [COM] [CRC] 						T										
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier la présence de l'information nécessaire à la clarté du message [COM] [CRC] 							T									
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier la pertinence et la quantité d'informations recueillies dans les ouvrages de référence en fonction de son intention de communication et du sujet traité [COM] [CRC] 										T						
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier la formulation des idées en fonction de la sensibilité du ou de la destinataire par rapport au sujet traité [COM] [CRC] 														T		
Vérification de l'organisation du message																
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier l'ordre des lettres dans un mot en consultant un modèle [COM] [CRC] 	T															
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle [COM] [CRC] 		T														
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché [COM] [CRC] 				T												
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier la présence des groupes fonctionnels obligatoires dans la phrase simple: <ul style="list-style-type: none"> ◦ groupe nominal ◦ groupe verbal [COM] [CRC] 					T											
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier l'ordre des mots dans le groupe nominal: <ul style="list-style-type: none"> ◦ déterminant + adjectif + nom ◦ déterminant + nom + adjectif [COM] [CRC] 					T											
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier l'utilisation du point et de la majuscule [COM] [CRC] 				T												
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier l'enchaînement des différentes parties du texte [COM] [CRC] 					T											
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier le déroulement des actions du récit selon la structure narrative [COM] [CRC] 					T											
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers éléments du sujet traité [COM] [CRC] 					T											

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Écriture

É2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Vérifier la construction des phrases affirmatives, négatives et exclamatives contenant les groupes sujet, verbe et complément ou attribut [COM] [CRC]					T										
• Vérifier l'utilisation appropriée des déterminants [COM] [CRC]					T										
• Vérifier l'utilisation des temps des verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir [COM] [CRC]					T										
• Vérifier l'utilisation des signes de ponctuation suivants: ◦ le point d'exclamation ◦ le point d'interrogation ◦ la virgule dans une énumération [COM] [CRC]					T										
• Vérifier l'ordre des mots dans les séquences ayant un adverbe [COM] [CRC]						T									
• Vérifier la cohésion entre les pronoms personnels et les noms qu'ils remplacent [COM] [CRC]						T									
• Vérifier la cohésion entre les synonymes et les mots qu'ils remplacent [COM] [CRC]						T									
• Vérifier l'utilisation du trait d'union pour couper le mot à la syllabe, en fin de ligne [COM] [CRC]						T									
• Vérifier la chronologie des événements et des faits [COM] [CRC]							T								
• Vérifier la construction des phrases interrogatives et impératives [COM] [CRC]							T								
• Vérifier l'ordre des mots dans les structures de phrase négatives au passé [COM] [CRC]							T								
• Vérifier le développement d'une idée dans un paragraphe [COM] [CRC]								T							
• Vérifier l'enchaînement des idées en fonction de leur cohérence: introduction, développement et conclusion [COM] [CRC]									T						
• Vérifier la place du pronom personnel complément dans les phrases déclaratives et interrogatives aux temps simples [COM] [CRC]									T						
• Vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec des expressions usuelles [COM] [CRC]									T						
• Vérifier l'utilisation du trait d'union pour lier le verbe et le pronom personnel sujet dans des phrases interrogatives [COM] [CRC]									T						
• Vérifier l'utilisation de l'apostrophe dans les cas d'élision [COM] [CRC]									T						
• Vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie [COM] [CRC]										T					
• Vérifier l'utilisation des mots et des expressions qui marquent la cohésion et la progression dans le texte [COM] [CRC]											T				

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Écriture

É2 L'élève sera capable de	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Vérifier l'efficacité des procédés propres au texte descriptif [COM] [CRC]									T						
• Vérifier la place du pronom complément dans les phrases déclaratives et interrogatives aux temps composés [COM] [CRC]									T						
• Vérifier la cohérence entre les pronoms possessifs et démonstratifs et les noms qu'ils remplacent [COM] [CRC]									T						
• Vérifier la concordance des temps des verbes dans les cas usuels avec la conjonction «si» [COM] [CRC]									T						
• Vérifier l'emploi des signes de ponctuation qui marquent le dialogue et le monologue [COM] [CRC]									T						
• Vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase impérative [COM] [CRC]										T					
• Vérifier l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance [COM] [CRC]										T					
• Vérifier l'utilisation de la virgule encadrant les mots mis en apposition [COM] [CRC]										T					
• Vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte explicatif [COM] [CRC]											T				
• Vérifier la concordance des temps des verbes dans les cas de simultanéité: ◦ présent + présent ◦ passé composé + imparfait ◦ futur + présent [COM] [CRC]											T				
• Vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec les locutions conjonctives usuelles [COM] [CRC]												T			
• Vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte analytique [COM] [CRC]													T		
• Vérifier la cohérence entre les pronoms possessifs, relatifs, indéfinis ou interrogatifs et les noms qu'ils remplacent [COM] [CRC]													T		
• Vérifier le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects [COM] [CRC]													T		
• Vérifier l'utilisation des signes de ponctuation: ◦ deux-points ◦ point-virgule ◦ points de suspension dans les cas usuels ◦ parenthèses ◦ virgules pour encadrer une incise dans les dialogues [COM] [CRC]													T		
• Vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte argumentatif [COM] [CRC]														T	
• Vérifier l'utilisation appropriée des expressions récapitulatives qui assurent la cohésion du texte [COM] [CRC]														T	

Légende:



Éveil



Préparatoire



Terminal



Réinvestissement



Écriture

É2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30	
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier la pertinence du monologue intérieur, du dialogue et de la citation en fonction des effets recherchés [COM] [CRC] 															T	
Vérification de la qualité du texte																
<ul style="list-style-type: none"> Enrichir sa phrase avec un complément de verbe ou un complément de phrase [COM] [CRC] 				T												
<ul style="list-style-type: none"> Enrichir son texte avec des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis [COM] [CRC] 				T												
<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus connus [COM] [CRC] 				T												
<ul style="list-style-type: none"> Enrichir son texte avec des adverbes [COM] [CRC] 					T											
<ul style="list-style-type: none"> Enrichir son texte avec des compléments de phrase [COM] [CRC] 					T											
<ul style="list-style-type: none"> Éliminer les répétitions inutiles [COM] [CRC] 					T											
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier l'emploi des auxiliaires «avoir» et «être» avec des verbes usuels [COM] [CRC] 					T											
<ul style="list-style-type: none"> Enrichir son texte avec des comparaisons [COM] [CRC] 						T										
<ul style="list-style-type: none"> Préciser son texte par l'ajout ou le remplacement de mots ou de groupes de mots [COM] [CRC] 						T										
<ul style="list-style-type: none"> Enrichir son texte avec des synonymes et des antonymes [COM] [CRC] 							T									
<ul style="list-style-type: none"> Rendre son texte plus précis avec la coordination ou la subordination de deux phrases [COM] [CRC] 							T									
<ul style="list-style-type: none"> Enrichir son texte avec des comparatifs et des superlatifs [COM] [CRC] 								T								
<ul style="list-style-type: none"> Rendre son texte plus précis en ajoutant ou en enlevant des phrases ou des propositions [COM] [CRC] 									T							
<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants [COM] [CRC] 									T							
<ul style="list-style-type: none"> Enrichir son texte avec des périphrases [COM] [CRC] 										T						
<ul style="list-style-type: none"> Créer des effets de style en déplaçant des mots ou des groupes de mots [COM] [CRC] 											T					
<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants [COM] [CRC] 												T				
<ul style="list-style-type: none"> Enrichir son texte avec des expressions courantes et idiomatiques [COM] [CRC] 													T			
<ul style="list-style-type: none"> Créer des effets de style [COM] [CRC] 														T		
<ul style="list-style-type: none"> Varié la façon de rapporter les paroles ou les pensées d'une personne [COM] [CRC] 															T	
<ul style="list-style-type: none"> Créer des effets souhaités [COM] [CRC] 																

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Écriture

É2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Nuancer la formulation de ses idées [COM] [CRC]															T
• Enrichir son texte avec le sens figuré des mots et diverses figures de style [COM] [CRC]															T
• Créer des effets de style particuliers avec le changement des modes et des temps des verbes [COM] [CRC]															T
• Modifier au besoin le choix du registre de langue [COM]															T
Vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale															
• Vérifier l'ordre des lettres dans un mot en consultant un modèle [COM] [CRC]	T														
• Vérifier l'orthographe des mots à l'aide d'un modèle ou d'une personne-ressource [COM] [CRC]		T													
• Vérifier l'orthographe des mots à l'aide d'une liste de mots ou des affiches élaborées en classe [COM] [CRC]		T													
• Vérifier l'orthographe des mots à l'aide d'un modèle, d'une personne, d'une banque de mots, des textes connus [COM] [CRC]			T												
• Vérifier sa production écrite en utilisant la terminologie appropriée: le nom des lettres, le nom des signes orthographiques les plus courants [COM] [CRC]			T												
• Vérifier l'orthographe des mots à l'aide du regroupement des mots par assonance ou par thème et de la visualisation du mot écrit [COM] [CRC]				T											
• Vérifier l'utilisation des signes orthographiques [COM] [CRC]					T										
• Vérifier l'emploi de la majuscule dans les noms propres [COM] [CRC]					T										
• Vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif quand leur sujet les précède immédiatement [COM] [CRC]					T										
• Vérifier l'accord des déterminants [COM] [CRC]					T										
• Vérifier l'accord des adjectifs qualificatifs et des noms dans les cas où la marque du féminin est «e» et la marque du pluriel est «s» [COM] [CRC]					T										
• Vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement par famille de mots et à l'association féminin / masculin [COM] [CRC]						T									
• Vérifier l'accord des verbes usuels à l'imparfait ou au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement [COM] [CRC]						T									

Légende: Éveil Préparatoire Terminal Réinvestissement



Écriture

É2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Vérifier l'accord en nombre des noms et des adjectifs dans les cas d'ajout d'un «x», de la transformation de «-al» et de «-ail» en «-aux» [COM] [CRC]						T									
• Vérifier l'orthographe des mots en recourant à la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, à des règles d'orthographe et à des moyens mnémotechniques [COM] [CRC]						T									
• Vérifier l'accord des verbes usuels au futur simple quand leur sujet les précède immédiatement [COM] [CRC]						T									
• Vérifier l'accord des noms et des adjectifs usuels au féminin [COM] [CRC]						T									
• Vérifier la forme infinitive du deuxième verbe dans la séquence verbe + verbe [COM] [CRC]						T									
• Vérifier l'accord des participes passés employés sans auxiliaire [COM] [CRC]							T								
• Vérifier l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire «être» ou avec un verbe d'état [COM] [CRC]							T								
• Vérifier l'accord des verbes avec leur sujet au conditionnel présent et avec le sujet sous-entendu à l'impératif présent [COM] [CRC]							T								
• Vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est «qui» [COM] [CRC]								T							
• Vérifier l'accord du participe passé accompagné de l'auxiliaire «avoir» dans les cas usuels [COM] [CRC]									T						
• Vérifier l'accord des verbes lorsque le groupe sujet comporte des noms et des pronoms de différentes personnes [COM] [CRC]										T					
• Vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est un nom collectif ou un adverbe de quantité [COM] [CRC]											T				
• Vérifier l'accord des auxiliaires avec le sujet, au plus-que-parfait, au futur antérieur et au conditionnel passé [COM] [CRC]												T			
• Vérifier l'orthographe des mots courants en recourant à divers moyens [COM] [CRC]													T		
• Vérifier la forme des verbes usuels et leur accord avec le sujet au subjonctif présent et passé ainsi qu'à la 3e personne du passé simple [COM] [CRC]													T		
• Vérifier l'accord du participe passé dans les cas particuliers [COM] [CRC]															T

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Écriture

É2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
Utilisation des outils de référence															
• Consulter des listes de mots ou des affiches élaborées en classe [COM] [AUT]		T													
• Consulter une banque de mots, un texte connu ou un dictionnaire visuel [COM] [AUT]			T												
• Consulter un dictionnaire thématique ou débutant [COM] [AUT]				T											
• Consulter un dictionnaire jeunesse pour l'orthographe et le genre d'un mot [COM] [AUT]					T										
• Consulter une grammaire pour vérifier l'accord en genre et en nombre d'un mot [COM] [AUT]					T										
• Consulter une grammaire pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels [COM] [AUT]						T									
• Trouver un synonyme ou un antonyme à l'aide d'un dictionnaire intermédiaire [COM] [AUT]							T								
• Trouver les différents sens d'un mot à l'aide des définitions et des exemples d'un dictionnaire intermédiaire [COM] [AUT]								T							
• Vérifier l'orthographe des verbes aux temps et aux modes usuels à l'aide d'un recueil de verbes [COM] [AUT]									T						
• Relever les marques d'usage, les synonymes et les antonymes à l'aide d'un dictionnaire usuel pour grand public [COM] [AUT]										T					
• Consulter un dictionnaire des synonymes [COM] [AUT]										T					
• Consulter un dictionnaire des anglicismes [COM] [AUT]											T				
• Consulter un dictionnaire des difficultés de la langue et un dictionnaire bilingue [COM] [AUT]													T		
• Consulter des outils de référence pour résoudre tout problème rattaché à la rédaction de son texte [COM] [CRC] [AUT]														T	
• Consulter des dictionnaires analogiques ou des dictionnaires de citations [COM] [AUT]															T
Mise au point de la présentation finale															
• S'assurer que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier [COM] [CRC]		T													
• S'assurer que son écriture script est lisible [COM] [CRC]			T												
• S'assurer que son écriture cursive est lisible [COM] [CRC]					T										
• S'assurer que les supports visuels utilisés précisent et renforcent son message [COM] [CRC]						T									

Légende: Éveil Préparatoire Terminal Réinvestissement



Écriture

É2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• S'assurer que la présentation finale de son texte est soignée et appropriée à son projet d'écriture [COM] [CRC]							T								
• S'assurer que la division du texte en paragraphes est respectée [COM] [CRC]							T								
• S'assurer que les éléments de la mise en page sont adéquats [COM] [CRC]								T							
• Vérifier la pertinence des organisateurs du texte [COM] [CRC]									T						
• Vérifier la pertinence de l'utilisation des procédés typographiques pour mettre en relief une partie du texte [COM] [CRC]												T			
• Vérifier s'il est pertinent de joindre à son texte une page de titre, une bibliographie, une table des matières ou tout support destiné à appuyer son message [COM] [CRC]													T		
Évaluation de sa démarche d'écriture															
• Discuter de la réalisation de son projet d'écriture [COM] [CRC]		T													
• Discuter des moyens utilisés pour orthographier correctement [COM] [CRC]			T												
• Discuter des étapes qui l'ont mené à la production des corrections de son texte [COM] [CRC]				T											
• Discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte [COM] [CRC]					T										
• Discuter de la pertinence de son brouillon dans la réalisation de son projet d'écriture [COM] [CRC]						T									
• Évaluer la pertinence de son schéma, de son plan ou de ses notes comme outils d'organisation de sa production écrite [COM] [CRC]							T								
• Évaluer sa capacité de vérifier l'orthographe d'usage dans son texte [COM] [CRC] [AUT]								T							
• Évaluer sa capacité d'organiser son texte [COM] [CRC] [AUT]									T						
• Évaluer sa capacité d'utiliser plusieurs ouvrages de référence pour trouver l'information recherchée [COM] [CRC] [AUT]										T					
• Évaluer sa capacité d'élaborer un plan de travail [COM] [CRC] [AUT]										T					
• Évaluer ses besoins d'apprentissage après la réalisation de son projet d'écriture [COM] [CRC] [AUT]												T			
• Évaluer sa capacité d'utiliser des outils de référence pour répondre à ses besoins de rédaction [COM] [CRC] [AUT]													T		

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Écriture

É3 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins de communication d'information

É3 L'élève sera capable de	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
• Évaluer sa capacité de réviser son texte pour l'enrichir [COM] [CRC] [AUT]													T		
• Évaluer sa capacité de respecter ou d'ajuster son plan de travail selon les besoins [COM] [CRC] [AUT]														T	
• Exprimer ses idées en utilisant le dessin, l'approximation de lettres, les lettres ou les mots [COM] [CRC]	T														
• Reproduire un mot [COM] [CRC]	T														
• Construire quelques phrases à l'aide d'un modèle ou de points de repère pour exprimer un besoin, une émotion ou pour décrire un fait [COM] [CRC]		T													
• Rédiger une phrase pour décrire son environnement, pour exprimer un souhait [COM] [CRC]		T													
• Construire plusieurs phrases se rattachant à un sujet donné à l'aide de points de repère [COM] [CRC]			T												
• Rédiger quelques phrases se rattachant à un sujet donné [COM] [CRC]			T												
• Rédiger un court texte dans lequel le sujet est annoncé et un élément développé [COM] [CRC]				T											
• Rédiger un court texte dans lequel ses goûts et ses préférences et leurs raisons sont exprimés [COM] [CRC]				T											
• Rédiger un texte dans lequel le sujet traité est annoncé et quelques éléments y sont développés [COM] [CRC]					T										
• Rédiger de courts messages d'invitation, de vœux ou de remerciement [COM] [CRC]					T										
• Rédiger un texte dans lequel le sujet est annoncé et dans lequel quelques éléments sont développés de façon soutenue [COM] [CRC]						T									
• Rédiger des directives ou une procédure simple [COM] [CRC]						T									
• Donner son impression générale sur le sujet dans la phrase de conclusion [COM] [CRC]							T								
• Rédiger une lettre personnelle [COM] [CRC]							T								
• Comparer des éléments d'un sujet [COM] [CRC]							T								

Légende: Éveil Préparatoire Terminal Réinvestissement



Écriture

É3 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• Rédiger un texte dans lequel ses sentiments, ses goûts et ses opinions et leurs raisons sont exprimés [COM] [CRC] [VAL]							T								
• Rédiger un texte dans lequel le sujet choisi est précisé, et dans lequel les éléments élaborés fournissent plusieurs caractéristiques, et la conclusion donne une impression générale sur le sujet [COM] [CRC]								T							
• Établir des relations de cause à effet [COM] [CRC]								T							
• Présenter l'information factuelle et la relation entre les différents éléments traités [COM] [CRC]									T						
• Rédiger une lettre officielle de demande d'information ou de commande [COM]									T						
• Exposer un problème et ses solutions [COM] [CRC]									T						
• Rédiger un texte descriptif [COM] [CRC]									T						
• Présenter une perspective personnelle cohérente qui met en relief les relations entre les différents éléments traités [COM] [CRC]										T					
• Rédiger une lettre officielle de réclamation, de remerciement, de recommandation [COM] [CRC]										T					
• Rédiger un texte qui porte à discussion en faisant preuve d'objectivité à l'aide d'exemples et de références [COM] [CRC]										T					
• Rédiger un texte explicatif [COM] [CRC]											T				
• Inclure le propos dans l'introduction, et la synthèse dans la conclusion de son texte [COM] [CRC]												T			
• Rédiger une lettre de demande d'emploi [COM]												T			
• Rédiger un texte analytique [COM] [CRC]													T		
• Appuyer les propos de son texte par des citations, des statistiques [COM] [CRC]													T		
• Inclure dans son texte une conclusion qui soulève d'autres questions sur le sujet [COM] [CRC]													T		
• Résumer un texte analytique en s'appuyant sur la structure de celui-ci [COM] [CRC]													T		
• Rédiger un curriculum vitae [COM]													T		
• Rédiger un texte argumentatif [COM] [CRC]														T	

Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Écriture

É4 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique

É4 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30	
• Rédiger une note de service résumant une situation et offrant des recommandations [COM] [CRC]																T
• Exprimer son monde imaginaire en utilisant le dessin, l'approximation de lettres, les lettres ou les mots [COM] [CRC]	T															
• Construire quelques phrases à l'aide d'un modèle pour raconter une histoire [COM] [CRC]		T														
• Présenter l'action et le dénouement d'une histoire dans plusieurs phrases [COM] [CRC]			T													
• Rédiger un court récit à partir d'une situation initiale donnée [COM] [CRC]				T												
• Mettre l'accent sur les jeux de sonorité dans un court texte axé sur l'esthétique [COM] [CRC]				T												
• Développer les actions d'un court récit à l'aide de la structure narrative [COM] [CRC]					T											
• Décrire les personnages dans un court récit [COM] [CRC]						T										
• Créer des images dans un court texte axé sur l'esthétique [COM] [CRC]						T										
• Rédiger un récit comprenant plus d'un événement [COM] [CRC]							T									
• Établir les liens entre les sentiments des personnages et leurs actions dans un récit [COM] [CRC]								T								
• Établir la dynamique entre les personnages principaux et secondaires et leurs actions correspondantes dans un récit [COM] [CRC]									T							
• Évoquer des sentiments ou des émotions à l'aide d'images dans un texte axé sur l'esthétique [COM] [CRC]										T						
• Inclure dans son récit un rebondissement, des effets dramatiques, humoristiques ou de suspense [COM] [CRC]											T					
• Décrire un personnage, un lieu ou un objet dans un texte axé sur l'imaginaire ou l'esthétique [COM] [CRC]												T				
• Créer des effets dramatiques, humoristiques, et des effets d'ambiguïté ou de surprise dans un texte axé sur l'imaginaire ou l'esthétique lors de la présentation d'un personnage, d'un lieu, d'un objet ou d'un événement [COM] [CRC]														T		

Légende: Éveil Préparatoire Terminal Réinvestissement



Écriture

É4 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 10	B 10	A 20	A 30	B 30
<ul style="list-style-type: none"> Développer un thème avec des effets stylistiques dans un texte axé sur l'imaginaire ou l'esthétique [COM] [CRC] 															T

Légende: Éveil Préparatoire Terminal Réinvestissement

Résultats d'apprentissage généraux et spécifiques
Contenu d'apprentissage:
6e année



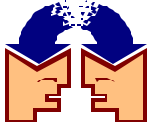
6e année

Étapes

Culture et identité

1	2	3	4
---	---	---	---

C1 L'élève sera capable de se situer par rapport aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs		1	2	3	4
C1.1	Partager son appréciation personnelle d'œuvres d'auteurs et d'auteures de la littérature jeunesse [COM] (p. 231, 244, 375, 386, 392, 394, 400, 457, 459) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> liens entre les expériences personnelles et celles des personnages de la littérature jeunesse comparaison de la réalité francophone de l'élève à celle des personnages de la littérature jeunesse 				
C1.2	Discuter, à partir de son vécu, de réalités linguistiques et culturelles de la littérature jeunesse [COM] (p. 231, 244, 376, 386, 394, 495, 459) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> comparaison des expressions idiomatiques, des expressions courantes ou des expressions de politesse utilisées par les personnages de la littérature jeunesse à celles utilisées dans le milieu de l'élève observation des relations entre les enfants et les adultes présentées dans la littérature, et comparaison de ces relations à celles du milieu de l'élève observation du milieu socioculturel dans lequel vivent les personnages de la littérature jeunesse et comparaison de ce milieu au milieu de l'élève 				
C1.3	Discuter de la diversité culturelle au sein de la francophonie [COM] [CRC] (p. 231, 242, 244) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> identification des différentes régions où se trouvent des communautés francophones en Saskatchewan, dans l'Ouest et ailleurs au pays identification de différents pays où le français est reconnu comme langue officielle identification de différents pays où les personnes qui y habitent parlent français précision des caractéristiques des gens qui y habitent comparaison ou parallèle entre ces différentes communautés francophones 				
C2 L'élève sera capable d'exprimer dans son milieu certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il ou elle vit sa francophonie		1	2	3	4
C2.1	Participer à des chansons à répondre [COM] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> composition d'une chanson à répondre sur le modèle d'une chanson à répondre connue avec différents thèmes 				
C2.2	Collaborer à la réalisation d'un projet visant la promotion de l'école [COM] [CRC] [VAL] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> identification du caractère particulier de l'école choix d'un projet d'école mettant en valeur les caractéristiques de l'école choix du moyen le plus approprié pour communiquer le message au public cible analyse des retombées d'une telle expérience sur la perception qu'a l'élève de l'école, sur son habileté à réaliser un projet, sur son travail avec ses pairs 				



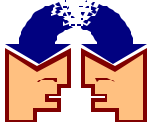
Communication orale: écoute

1 2 3 4

CO1 L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser		1	2	3	4
CO1.1	<p>Faire des prédictions sur le contenu du discours à partir des renseignements écrits fournis [COM] [CRC] (p. 337)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipation du contenu et des mots clés du discours à partir: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des illustrations ◦ des résumés ◦ des titres et des sous-titres ◦ des schémas ◦ des tableaux ◦ de la page de titre ◦ des dépliants • rappel des connaissances antérieures sur le sujet ou l'histoire • imagination du contenu possible ou de ce qui pourrait arriver 				
CO1.2	<p>Prévoir une façon de retenir l'information [COM] [CRC] (p. 257, 312, 328, 359, 366, 437, 438, 439)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipation du schéma approprié à l'intention d'écoute • anticipation du schéma approprié à l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice • choix du schéma: <ul style="list-style-type: none"> ◦ schéma qui représente le sujet développé et les caractéristiques apportées ◦ repérage des informations à l'aide: <ul style="list-style-type: none"> – des mots clés – des marqueurs de relation – de l'organisation du discours – des indices qui indiquent les informations importantes • relation entre le schéma et les informations pertinentes en s'appuyant sur: <ul style="list-style-type: none"> ◦ les marqueurs de relation ◦ l'organisation du discours • lien entre l'utilisation du schéma et: <ul style="list-style-type: none"> ◦ la compréhension du discours ◦ le repérage des informations ◦ l'identification de l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice 				
CO2 L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser		1	2	3	4
CO2.1	<p>Reconnaître une perte de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens appropriés pour corriger la situation [COM] [CRC] [AUT] (p. 341)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • origine de la perte de compréhension au niveau: <ul style="list-style-type: none"> ◦ du vocabulaire ◦ de l'information ◦ des idées ◦ de la motivation • évaluation de l'importance de la perte de compréhension en fonction de l'intention d'écoute: <ul style="list-style-type: none"> ◦ empêche ou non de comprendre la suite du discours ◦ empêche ou non de rejoindre l'intention d'écoute 				



CO2.1	<ul style="list-style-type: none"> • stratégies de récupération de sens au niveau du vocabulaire: <ul style="list-style-type: none"> ◦ utilisation des indices morphologiques ◦ référence au contexte de la phrase déjà entendue et poursuite de l'écoute en établissant un lien avec le reste de la phrase ◦ émission d'une hypothèse et poursuite de l'écoute • stratégies de récupération de sens au niveau des idées: <ul style="list-style-type: none"> ◦ lien avec le sujet du discours ◦ lien avec le titre et les éléments traités ◦ référence aux renseignements écrits qui accompagnent le discours ◦ image mentale ◦ poursuite de l'écoute et un lien avec les autres idées du discours ◦ émission d'une hypothèse et poursuite de l'écoute • stratégies de récupération de sens au niveau de l'information présentée: <ul style="list-style-type: none"> ◦ lien avec les connaissances antérieures ◦ identification des contradictions ◦ vérification des informations: manque-t-il des informations? ◦ vérification afin de savoir si les informations sont expliquées clairement ◦ vérification afin de savoir si une information a échappé à son écoute ◦ poursuite de l'écoute et lien avec les autres informations du discours • émission d'une hypothèse et poursuite de son écoute • stratégies de motivation: <ul style="list-style-type: none"> ◦ place de cette activité dans l'ensemble du projet, de la leçon ou de l'unité ◦ organisation des nouvelles connaissances dans l'ensemble du savoir sur le sujet 					
CO2.2	<p>Faire appel à ses connaissances des préfixes et des suffixes afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] (p. 356)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • connaissances antérieures pour dégager la signification des préfixes et des suffixes • connaissances de la signification d'un autre mot ayant le même préfixe ou suffixe • connaissances de la signification des préfixes et des suffixes pour déduire le sens d'un mot 	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>				
CO2.3	<p>Utiliser le schéma afin de favoriser la compréhension ou de retenir l'information [COM] [CRC] (p. 257, 312, 328, 449)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipation du schéma approprié: <ul style="list-style-type: none"> ◦ à l'intention d'écoute ◦ à l'intention de l'émetteur ou l'émettrice • sujet travaillé et caractéristiques de ce sujet: <ul style="list-style-type: none"> ◦ repérer les informations à l'aide <ul style="list-style-type: none"> — des mots clés — des marqueurs de relation — de l'organisation du discours — des indices indiquant l'information importante • relation entre les différents éléments du schéma • informations pertinentes en s'appuyant sur: <ul style="list-style-type: none"> ◦ les marqueurs de relation ◦ l'organisation du discours • lien entre l'utilisation du schéma et l'habileté à: <ul style="list-style-type: none"> ◦ comprendre le discours ◦ dégager l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice ◦ repérer les informations pertinentes et essentielles 	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>				



Écoute

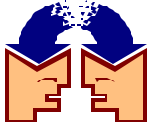
1	2	3	4

CO2.4	Faire appel à ses connaissances des familles de mots afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • connaissances des éléments d'un mot pour en déduire le sens • connaissances du radical d'un mot pour en déduire le sens 	
-------	---	--

CO3 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'information

CO3.1	Dégager l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice à partir d'indices explicites [COM] [CRC] [VAL] (p. 222, 257, 335) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • interprétation de l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice à partir de différents éléments du discours: <ul style="list-style-type: none"> ◦ connaissance de l'émetteur ou de l'émettrice ◦ documents écrits qui accompagnent le discours ◦ contexte de diffusion ◦ titre ◦ sujet traité ◦ éléments du sujet traité • lien entre l'organisation du discours et l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice • différents éléments de la prosodie: <ul style="list-style-type: none"> ◦ gestes ◦ volume ◦ intonation ◦ débit • rôle de l'introduction • mots et expressions qui annoncent l'intention du discours: <ul style="list-style-type: none"> ◦ je vais vous informer ◦ je vais vous demander ◦ je vais vous raconter ◦ je vais vous parler de... 	
-------	---	--

CO3.2	Réagir à l'information en exprimant ses goûts et ses opinions sur le sujet traité [COM] [CRC] [AUT] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • prise de conscience de sa réaction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour exprimer son accord ◦ pour exprimer son désaccord ◦ pour préciser certains éléments ◦ pour expliquer certains éléments ◦ pour argumenter sur certains éléments • mots ou expressions spécifiques qui annoncent l'expression du type de réaction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ j'approuve ◦ cela me convient ◦ je m'oppose, au contraire ◦ plus exactement, apporter des spécifications • pour faire comprendre, rendre plus clair, etc. • pour prouver, pour démontrer • mots ou expressions qui annoncent l'expression d'idées nouvelles: <ul style="list-style-type: none"> ◦ à mon avis, ◦ de mon côté ◦ je pense que, etc. 	
-------	--	--

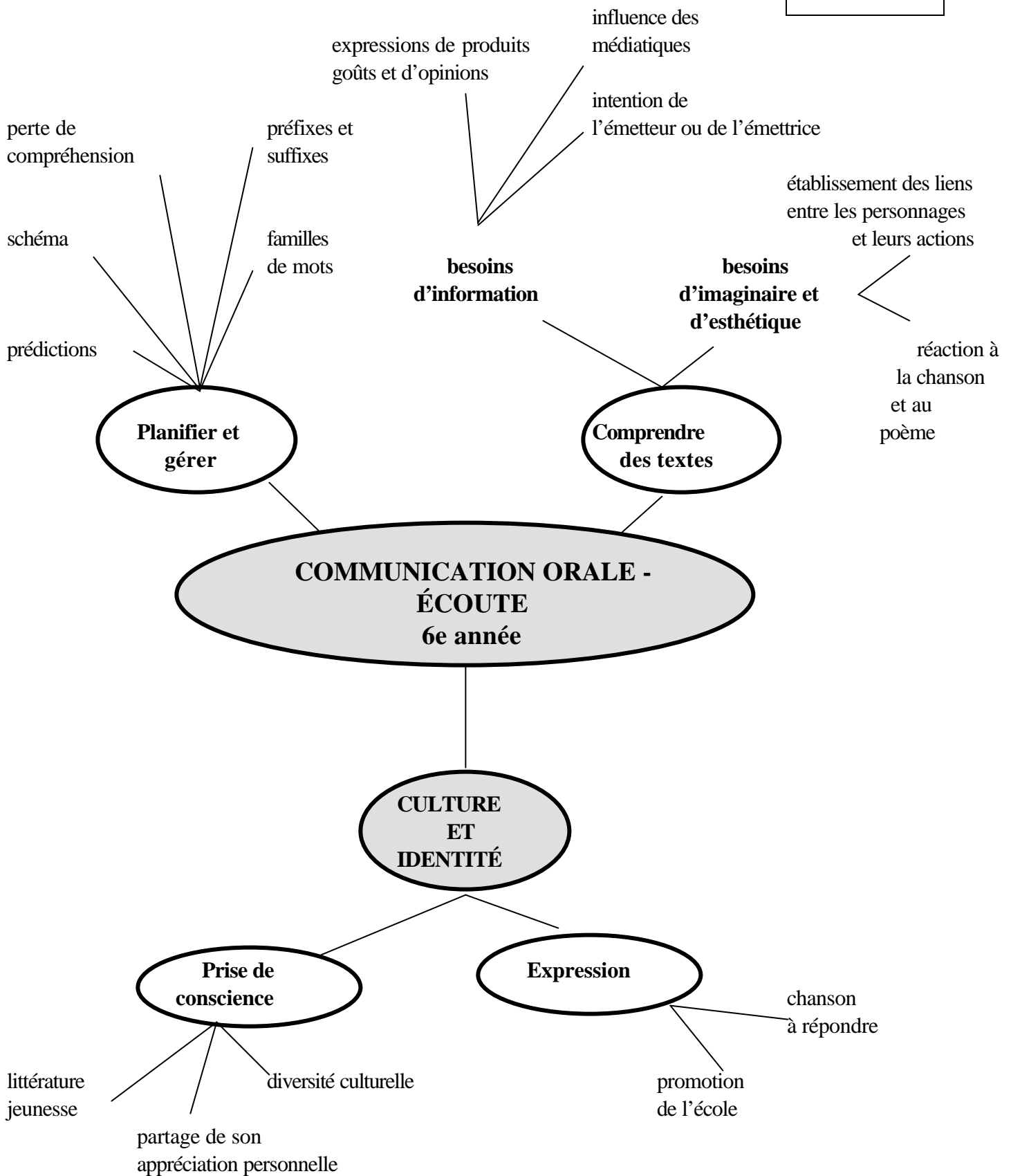
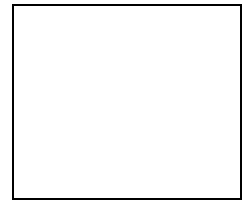


Écoute

1	2	3	4
---	---	---	---

CO3.2	<ul style="list-style-type: none"> • lien entre des énoncés du discours et l'expression de ses goûts et de ses opinions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour appuyer ses réactions ◦ pour confirmer ses réactions ◦ pour contredire ses réactions 		
CO3.3	<p>Discuter de l'influence des produits médiatiques sur sa façon de penser et sur son comportement [COM] [CRC] [VAL] (p. 231, 242, 244)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • liste et classification des produits médiatiques utilisés (télévision, vidéocassette, radio, revues, jeux vidéo, ordinateur, etc.) • évaluation du temps consacré aux divers types de médias • observation de l'intention du produit médiatique: <ul style="list-style-type: none"> ◦ divertissement ◦ isolement ◦ réflexion ◦ collecte d'information ◦ interaction, etc. • partage des observations 		
CO4 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'imaginaire et d'esthétique			
CO4.1	<p>Établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indices qui permettent de reconnaître ou d'inférer les traits de caractère des personnages: <ul style="list-style-type: none"> ◦ descriptions du personnage faites par l'émetteur ou l'émettrice ◦ faits mentionnés par l'émetteur ou l'émettrice au sujet des personnages ◦ comportements des personnages ◦ conversations des personnages ◦ commentaires des personnages • lien entre les intentions, les motivations et les buts • lien: <ul style="list-style-type: none"> ◦ cause à effet ◦ problème solution ◦ direct ou indirect ◦ réfléchi ou impulsif 		
CO4.2	<p>Faire part des émotions et des sentiments qu'éveille une chanson ou un poème [COM] [CRC] (p. 231, 244)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots ou expressions qui annoncent l'expression de réactions personnelles: <ul style="list-style-type: none"> ◦ à mon avis ◦ je crois que ◦ je pense que ◦ de mon côté • mots ou expressions qui indiquent des émotions ou des sentiments • annonce des éléments de la chanson ou du poème qui l'ont fait réagir • observation de sa réaction personnelle suite à l'écoute d'un poème ou d'une chanson • partage des émotions et des sentiments qui ont surgi au cours de l'écoute • identification des raisons de cette réaction 		

Schéma des résultats d'apprentissage
Communication orale: écoute
6e année

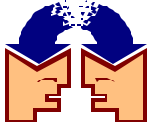




Interaction

1	2	3	4
---	---	---	---

CO5 L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction		1	2	3	4
CO5.1	<p>Utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles [COM] [CRC] (p. 217, 218, 219, 220)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • observation des interlocuteurs ou des interlocutrices afin de voir leurs réactions s'il y a incompréhension: indices verbaux ou non verbaux • vocabulaire précis et pertinent • choix du vocabulaire adapté au public cible • lien entre les exemples et les informations transmises: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour préciser ◦ pour expliquer ◦ pour compléter ◦ pour renforcer • différents éléments de prosodie: <ul style="list-style-type: none"> ◦ intonation de la voix ◦ ton de la voix ◦ volume de la voix ◦ débit du message • utilisation de gestes pour: <ul style="list-style-type: none"> ◦ démontrer ◦ préciser ◦ expliquer 				
CO5.2	<p>Évaluer sa participation dans une discussion [COM] [CRC] [AUT]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • contribution pour faire avancer la discussion: <ul style="list-style-type: none"> ◦ comportement ◦ propos • éléments de la participation à améliorer • recherche de solutions possibles qui pourront être mises en application lors de situations semblables 				
CO6 L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne		1	2	3	4
CO6.1	<p>Employer les expressions d'usage pour faire face aux situations les plus courantes au téléphone [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • appeler: <ul style="list-style-type: none"> ◦ salutation: bonjour; allô; bonsoir; etc. ◦ demande: Est-ce que je pourrais parler à ... s'il vous plaît? J'aimerais savoir si... ; Serait-il possible de me dire si...? etc. ◦ salutation finale pour une demande d'information: Je vous remercie de l'information et au revoir; je vous remercie du renseignement et bonne journée, etc. ◦ salutation finale si la personne demandée est absente: c'est bien merci, je rappellerai un peu plus tard; c'est (son nom), dites-lui de me rappeler lorsqu'elle reviendra, voici mon numéro de téléphone..., etc. • répondre au téléphone: <ul style="list-style-type: none"> ◦ salutation: bonjour; allô; bonsoir; etc. ◦ répondre à la demande: un moment s'il vous plaît; il n'est pas ici présentement, est-ce que je peux prendre le message? etc. 				

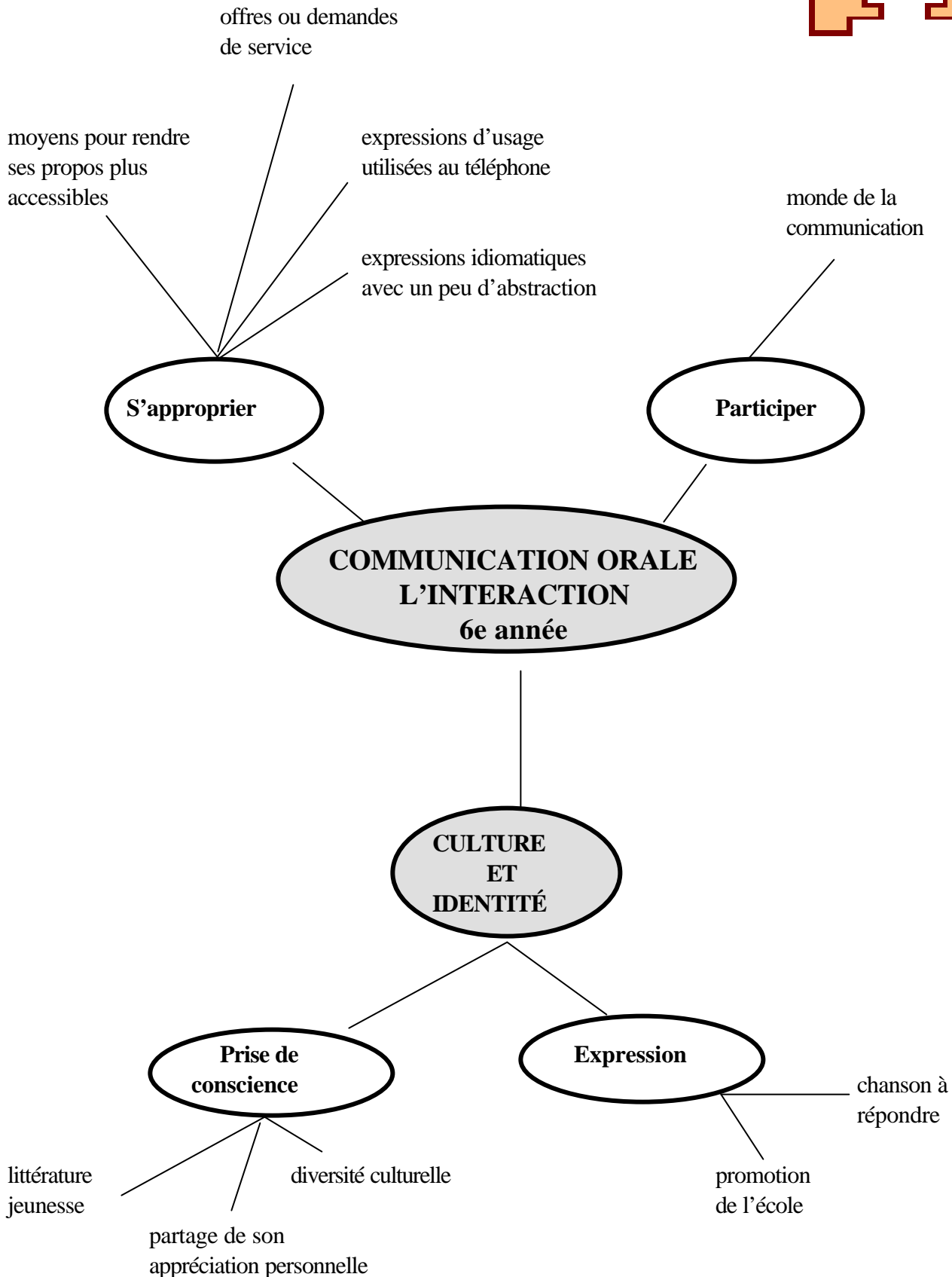
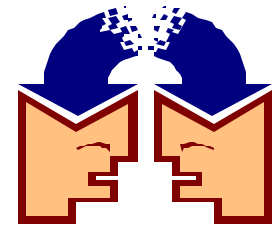


Interaction

1	2	3	4
---	---	---	---

CO6.1	<ul style="list-style-type: none">répondre à un appel qui s'adresse à une autre personne:<ul style="list-style-type: none">un moment s'il vous plaîtun instant s'il te plaîtne quittez pasun instant, je vous prie				
CO6.2	Employer les expressions d'usage pour offrir ou demander des services [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">pour offrir de l'aide: Qu'est-ce que je peux faire pour t'aider? As-tu besoin d'aide? Veux-tu que je te montre comment faire? Est-ce que je peux t'aider? etc.pour demander de l'aide: Je ne comprends pas cela, est-ce que tu pourrais m'aider? J'ai de la difficulté à...; peux-tu m'expliquer comment on fait cela? etc.				
CO6.3	Employer des expressions idiomatiques qui sont caractérisées par une certaine abstraction [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">exemples:<ul style="list-style-type: none">donner sa langue au chatà faire dresser les cheveux sur la têteavoir la chair de poule, etc.				
CO7 L'élève sera capable de participer à des conversations dans des domaines de la vie quotidienne					
CO7.1	Parler d'événements ou d'expériences portant sur sa découverte du monde de la communication [COM] (p. 231, 233, 242, 244) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">moyens de communication utilisés personnellementdescription de découvertes personnelles faites grâce aux moyens de communicationprésentation de liens tissés avec d'autres personnes qui utilisent le même moyen de communicationdescription de ce que rapporte personnellement ce moyen de communicationnarration d'un incident ou d'un moment particulier relié à l'utilisation d'un moyen de communication				

Schéma des résultats d'apprentissage
Communication orale: interaction
6e année





Exposé

1 2 3 4

Exposé		1	2	3	4
CO8 L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue					
CO8.1	<p>Sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible [COM] [CRC] (p. 217, 218, 219, 222, 226)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipation des connaissances du public cible • prévision des moyens pour pallier le manque de connaissance du public cible: <ul style="list-style-type: none"> ◦ photos ◦ dessins ◦ tableaux • précision du contenu en fonction des besoins du public cible 				
CO8.2	<p>Organiser l'information sous la forme d'un plan ou d'un schéma [COM] [CRC] (p. 257, 259, 277, 312, 328)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipation du schéma approprié à l'intention d'exposé • schéma qui présente le sujet travaillé et les caractéristiques de ce sujet • organisation des informations sélectionnées en fonction des mots clés • relation entre les éléments du schéma • lien entre l'utilisation du schéma et l'habileté à: <ul style="list-style-type: none"> ◦ préparer l'exposé ◦ présenter l'exposé • plan ou schéma approprié à l'exposé 				
CO8.3	<p>Répartir les rôles et les tâches pour un projet collectif [AUT]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • moyens utilisés pour le bon déroulement du travail de groupe: <ul style="list-style-type: none"> ◦ priorités ◦ équité • identification des tâches à faire • répartition des tâches selon les forces de chaque membre du groupe • lien entre les différents éléments du travail de chaque membre du groupe • différence entre les intentions du groupe et les intentions personnelles 				
CO9 L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission claire d'un message					
CO9.1	<p>Soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconnaissance de l'importance de bien prononcer, de bien articuler et d'avoir la bonne intonation afin de favoriser la compréhension de son message • intonation en fonction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ du sujet choisi ◦ du type de présentation • utilisation de l'intonation pour faire ressortir: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des émotions ◦ des réactions ◦ des sentiments ◦ des informations importantes • registres de langue • liaisons et élisions 				



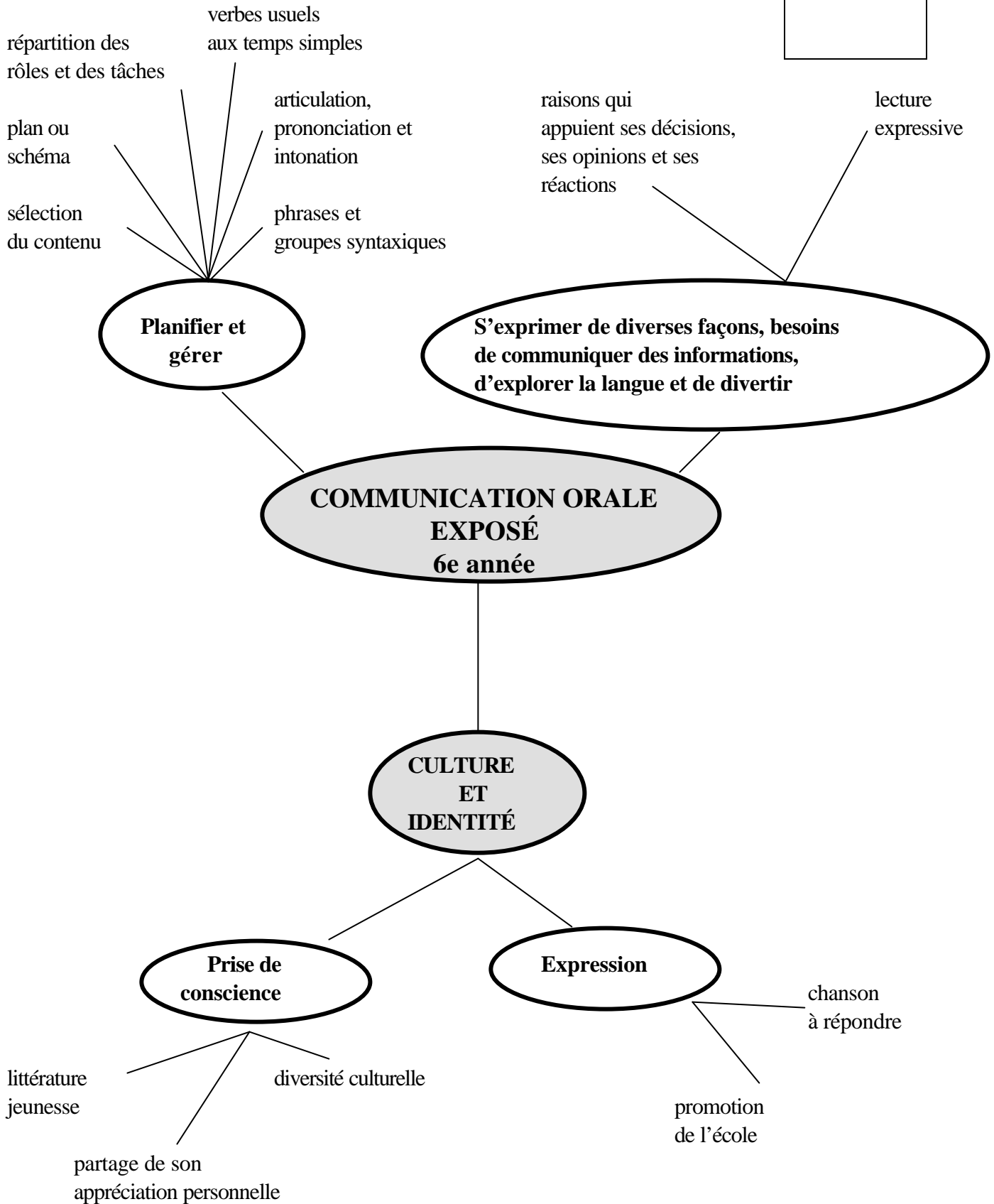
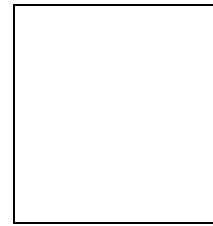
6e année

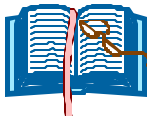
Étapes

Exposé

		1	2	3	4
CO9.2	Respecter la forme et les accords des verbes usuels aux temps simples [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • choix de temps de verbe en accord avec l'action présente, passé ou future 				
CO9.3	Varié les types de phrase et l'agencement des groupes syntaxiques [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • type de phrase pertinent à l'intention pour l'énoncé • lien entre un type de phrase spécifique et le sens de l'énoncé • types de phrase: <ul style="list-style-type: none"> ◦ affirmatives, déclaratives ◦ exclamatives ◦ impératives ◦ négatives ◦ interrogatives 				
CO10 L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de satisfaire ses besoins de communiquer des informations, d'explorer la langue et de divertir					
CO10.1	Présenter les raisons qui appuient ses décisions, ses opinions, ses réactions [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • raisons soutenues par: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des explications ◦ des preuves ◦ des exemples • marqueurs de relation qui indiquent: <ul style="list-style-type: none"> ◦ la cause ◦ le but ◦ la conséquence • précision des idées: les circonstances qui amènent à penser ou à réagir de cette façon (vécu personnel, lecture, hypothèse, recherche, etc.) • lien entre les raisons présentées et les éléments apportés 				
CO10.2	Lire de façon expressive un texte qu'il ou elle a rédigé ou choisi [COM] [CRC] (p. 220) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • prévision de ce qui pourrait causer des difficultés: <ul style="list-style-type: none"> ◦ syntaxe du texte ◦ complexité du texte ◦ complexité du sujet ◦ familiarité avec le sujet • moyens utilisés pour être bien compris de l'auditoire: <ul style="list-style-type: none"> ◦ volume ◦ prononciation ◦ débit ◦ articulation ◦ pauses: <ul style="list-style-type: none"> — respectant la ponctuation — mettant en évidence des éléments importants • moyens qui montrent une compréhension interprétative du texte: <ul style="list-style-type: none"> ◦ rythme ◦ intonation ◦ pauses aux endroits stratégiques 				

Schéma des résultats d'apprentissage
Communication orale: exposé
6e année

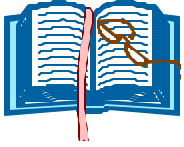




Lecture

1 2 3 4

Lecture		1	2	3	4
L1	L'élève sera capable de planifier sa lecture de textes divers, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à accomplir				
L1.1	Déterminer la pertinence du texte en fonction de son projet de lecture [COM] [CRC] (p. 312, 328) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> prédiction de l'intention du texte à l'aide des différents éléments de son organisation: <ul style="list-style-type: none"> page de couverture: donne les informations telles que le titre, l'auteur ou l'auteure, la collection, la maison d'édition, illustration évocatrice du contenu 4e de couverture: résumé du contenu, parfois des informations sur l'auteur ou l'auteure table des matières: plan du livre, les éléments traités, la page où on peut trouver les informations titre des chapitres: donne des indices sur le contenu du chapitre index: liste des sujets traités lexique: définition des mots utilisés identification de la pertinence de l'ouvrage face à ses besoins 				
L1.2	Prévoir une façon de retenir l'information [COM] [CRC] (p. 318, 328) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> évaluation des besoins d'information en fonction de la tâche à réaliser identification des moyens possibles pour retenir les informations: <ul style="list-style-type: none"> schéma associé à la structure de texte pour organiser les informations selon les relations logiques schéma associé à la définition d'un concept pour définir le concept constellation de mots pour relier entre eux les éléments d'un concept choix du moyen le plus approprié aux besoins 				
L1.3	Formuler ses attentes par rapport au texte [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> lien entre les informations du texte et les prédictions de l'élève au niveau de ses attentes en relation avec: <ul style="list-style-type: none"> titre et sous-titres table des matières lexique 4e de couverture index éléments du sujet sur lesquels l'élève veut de l'information questions sur le sujet sur lequel l'élève aimerait apprendre quelque chose préparation pour entrer dans le monde imaginaire 				
L1.4	Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la structure [COM] [CRC] (p. 337) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> indices fournis par le titre, l'annonce du sujet, la présentation du texte, les sous-titres (tableau, ligne du temps, etc.) indices qui servent à identifier la structure du texte: marqueurs de relation, indices organisationnels 				



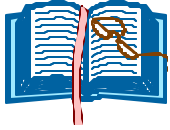
6e année

Étapes

Lecture

1	2	3	4
---	---	---	---

L2 L'élève sera capable de gérer sa lecture de textes divers, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser		1	2	3	4
L2.1	<p>Utiliser ses connaissances des préfixes et des suffixes, afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] (p. 356)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • connaissances: <ul style="list-style-type: none"> ◦ antérieures pour dégager la signification des préfixes et des suffixes ◦ de la signification d'un autre mot ayant le même préfixe ou suffixe ◦ de la signification des préfixes et des suffixes pour déduire le sens d'un mot • identification de la partie connue du mot • émission d'une hypothèse sur le sens donné au préfixe ou au suffixe en se servant du sens de la partie connue du mot • vérification du mot reconnu dans le contexte de la phrase ou du texte 				
L2.2	<p>Utiliser ses connaissances des familles de mots, afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] (p. 356)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • connaissances: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des éléments d'un mot pour en déduire le sens ◦ du radical d'un mot pour en déduire le sens • décodage d'un mot nouveau • émission d'une hypothèse sur le sens du mot nouveau en se servant du contexte et de sa ressemblance à un mot connu • utilisation du sens des mots de même famille que le mot recherché pour vérification d'une hypothèse 				
L2.3	<p>Utiliser le schéma, afin de favoriser la compréhension ou pour retenir l'information [COM] [CRC] (p. 312, 328, 449)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • importance d'organiser les informations pour mieux comprendre ou pour mieux les retenir • plusieurs façons d'organiser les informations ou de prendre des notes • nécessité d'organiser les informations pour comprendre ou les retenir • indices de signalement de la structure du texte • anticipation du schéma approprié à: <ul style="list-style-type: none"> ◦ l'intention de lecture ◦ l'intention de l'auteur ou l'auteure • concept travaillé et caractéristiques de ce concept: <ul style="list-style-type: none"> ◦ repérage des informations à l'aide: <ul style="list-style-type: none"> – des mots clés – des marqueurs de relation – de l'organisation du texte – des indices indiquant les informations importantes • relation entre les différents éléments du schéma • informations pertinentes • lien entre l'utilisation du schéma et l'habileté à: <ul style="list-style-type: none"> ◦ repérer les informations pertinentes et essentielles ◦ comprendre le texte ◦ dégager l'intention de l'auteur ou de l'auteure 				

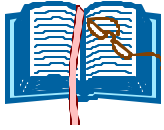


6e année

Étapes

Lecture

		1	2	3	4
L2.4	<p>Utiliser ses connaissances de la structure de texte comparative afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] (p. 313, 315)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indices de signalement spécifiques à la structure comparative: <ul style="list-style-type: none"> ◦ marqueurs de relation ◦ mots clés ◦ expressions particulières ◦ organisation du texte • anticipation des mots ou des expressions qui servent à comparer • lien entre ses connaissances de la structure de texte comparative et l'habileté à: <ul style="list-style-type: none"> ◦ faire des prédictions ou des inférences ◦ trouver les informations nécessaires ◦ comprendre le texte 				
<p>L3 L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'information</p>					
L3.1	<p>Reconstruire le sens du texte à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni [COM] [CRC] (p. 312, 328)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification du sujet • reconnaissance des éléments principaux et secondaires du sujet qui ont été traités • lien entre les éléments d'information: <ul style="list-style-type: none"> ◦ mots clés du schéma ◦ informations incluses dans le schéma: <ul style="list-style-type: none"> – logiques – séquentielles – hiérarchiques – de dépendance – comparatives – de conséquence ◦ schéma et structure de texte ◦ schéma et intention de l'auteur ou de l'auteure 				
L3.2	<p>Dégager les moyens utilisés par l'auteur ou l'auteure pour présenter un fait ou pour exprimer son opinion [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques propres aux faits et aux opinions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ fait: énoncé précis, comportant des termes neutres et pouvant être prouvé ◦ opinion: énoncé général et imprécis, comportant des adjectifs de qualité ou des émotions et ne pouvant être prouvé • différentes classifications d'un fait: <ul style="list-style-type: none"> ◦ véridique ◦ erroné ◦ à vérifier • mots ou expressions qui pourraient faire partie du texte comportant des faits ou des opinions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ adjectifs de qualité ◦ expressions: je crois que, à mon avis, etc. • liens entre ses connaissances antérieures pour critiquer les informations de l'auteur ou l'auteure • critique appuyée par des éléments que l'auteur ou l'auteure a utilisés pour présenter le fait ou l'opinion • justification du processus suivi pour identifier un fait et une opinion 				



6e année

Étapes

Lecture

		1	2	3	4
L3.4	<p>Discuter des moyens linguistiques, techniques et visuels utilisés dans les produits médiatiques pour transmettre un message [COM] [CRC] [TEC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipation des moyens employés en fonction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ du titre ◦ du contexte de diffusion ◦ du médium utilisé ◦ des informations fournies par le schéma ou le plan • intention de l'auteur ou de l'auteure: <ul style="list-style-type: none"> ◦ informer ◦ expliquer ◦ s'exprimer ◦ convaincre, persuader, faire agir <p>lien entre le moyen utilisé et l'intention de l'auteur ou de l'auteure:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ moyens linguistiques: <ul style="list-style-type: none"> – précision du vocabulaire – marqueurs de relation – expressions particulières ◦ moyens techniques: <ul style="list-style-type: none"> – mise en page – pauses – gros plans ◦ moyens visuels: <ul style="list-style-type: none"> – grosseur des caractères – couleur – schémas – soulignement – encadrés – illustrations – tableaux, graphiques <ul style="list-style-type: none"> • influence de ces moyens sur la perception de la réalité observée 				
L4 L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique					
L4.1	<p>Établir les liens entre le texte et l'image dans la bande dessinée [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • langage particulier de la bande dessinée: <ul style="list-style-type: none"> ◦ appendice ◦ bulle ◦ bande ◦ idéogramme ◦ lignes de mouvement ◦ mise en page ◦ onomatopées ◦ plan ◦ planche ◦ récitatif ◦ scénario ◦ vignette 				



6e année

Étapes

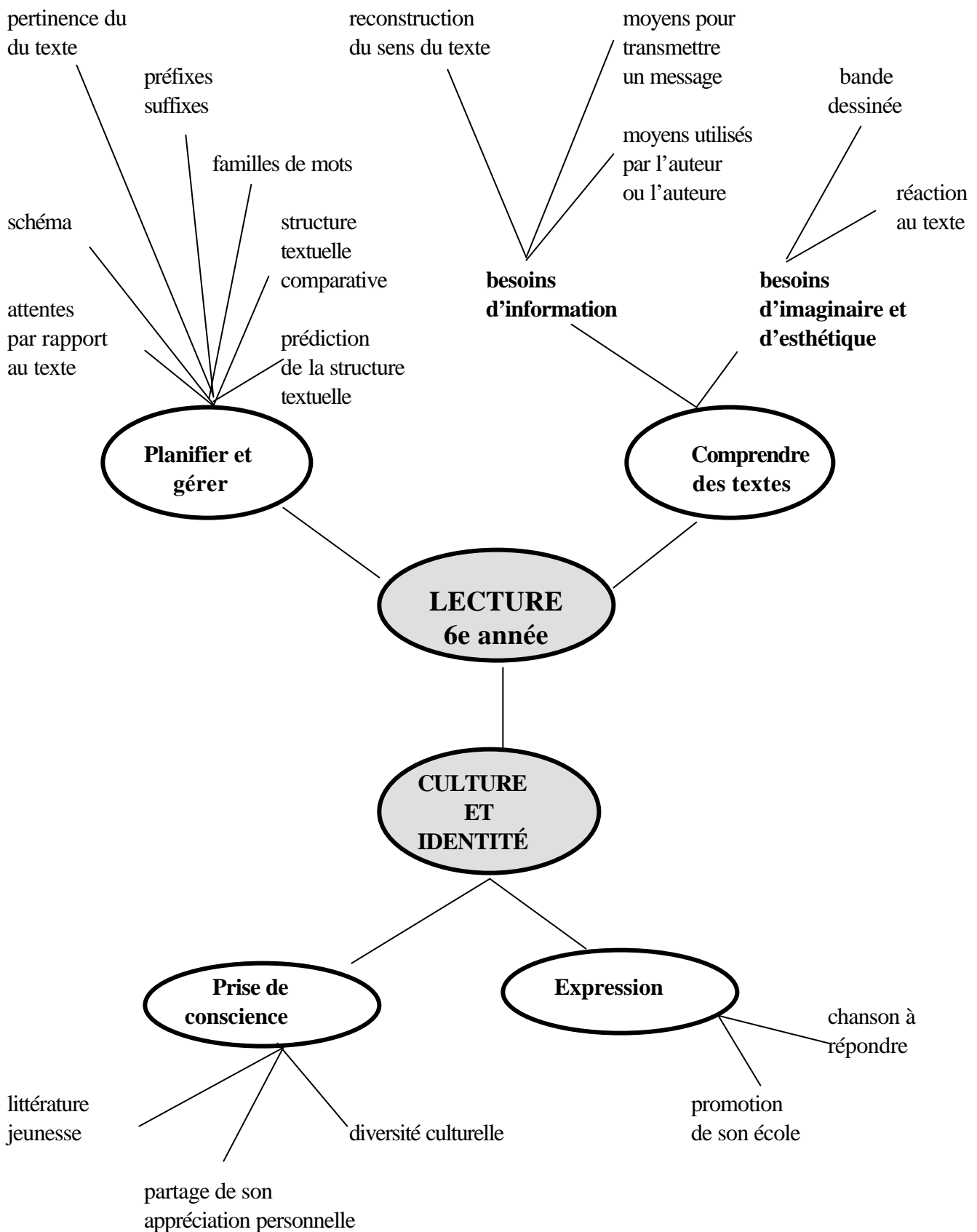
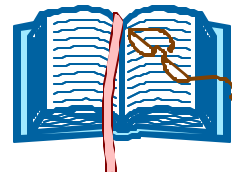
Lecture

1 2 3 4

L4.1	<ul style="list-style-type: none"> • exclamations • moyens utilisés pour transmettre un message: <ul style="list-style-type: none"> ◦ grosseur des caractères ◦ idéogrammes ◦ typographie ◦ onomatopées ◦ forme des bulles ◦ ponctuation ◦ lignes de mouvement ◦ vignettes sans texte • lien entre le moyen utilisé et l'effet désiré • utilisation de l'image pour inférer le texte • indices visuels qui permettent d'inférer • sentiments des personnages • relation entre le dialogue et la vignette: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour expliquer ◦ pour compléter ◦ pour répéter • message clair et concis 					
L4.2	<p>Réagir au texte en relevant des passages qui suscitent des sentiments, des émotions ou des souvenirs [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots qui marquent les sentiments et les émotions • mots ou expressions qui annoncent une réaction personnelle • lien entre le passage sélectionné et les sentiments, les émotions ou les souvenirs personnels: <ul style="list-style-type: none"> ◦ direct ou indirect ◦ de circonstance ◦ de lieu ◦ de temps ◦ de manière 	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>				
L4.3	<p>Donner un sens à certaines images évoquées par l'auteur ou l'auteure dans un texte poétique [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots ou groupes de mots qui évoquent des images • interprétation de ces images à partir de son expérience personnelle 	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>				

Schéma des résultats d'apprentissage

Lecture 6e année





6e année

Étapes

Écriture

1 2 3 4

É1 L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication		1	2	3	4
É1.1	<p>Sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible [COM] [CRC] (p. 428)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipation des connaissances du public cible • anticipation des moyens pour pallier le manque de connaissances du public cible: <ul style="list-style-type: none"> ◦ photos ◦ dessins ◦ tableaux ◦ matériel audiovisuel • précision du contenu en fonction des champs d'intérêt et des besoins du public cible: <ul style="list-style-type: none"> ◦ âge ◦ expériences personnelles ◦ connaissance du sujet traité ◦ besoin de confirmer ce qu'il sait déjà ◦ besoin d'en apprendre davantage ◦ besoin de se divertir ◦ besoin de confronter ses opinions à celles des autres, etc. • moyens pour illustrer ses propos: <ul style="list-style-type: none"> ◦ faits ◦ exemples ◦ objets ◦ photos ◦ schémas ◦ graphiques, tableaux <p>précision des termes vagues par:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ des adjectifs ◦ des adverbes <p>type de présentation finale qui convient à l'intention d'écriture:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ informer ◦ raconter ◦ divertir ◦ expliquer ◦ critiquer ◦ inciter, persuader, faire agir <ul style="list-style-type: none"> • lien entre les propos de la production écrite et la réalité du public cible au niveau: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des informations en quantité suffisante ◦ du vocabulaire ◦ de la syntaxe 				
É1.2	<p>Organiser le contenu de son projet d'écriture à l'aide d'un schéma, d'un plan ou de notes [COM] [CRC] (p. 312, 328, 449)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • avantages et limites de chaque moyen • choix du plan ou du schéma approprié à l'intention de communication • sélection des mots clés appropriés à la production écrite • sélection des informations importantes • organisation des informations sélectionnées en fonction des mots clés 				



6e année

Étapes

Écriture

1 2 3 4

É2 L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication

En cours de rédaction

É2.1	<p>Tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger un premier brouillon [COM] [CRC] (p. 312, 328, 418, 437, 446)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • consultation du plan ou des notes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour assurer le lien entre les éléments de la production écrite ◦ pour contrôler l'organisation de la production écrite • indication dans le plan ou dans les notes les informations importantes qui viennent à l'esprit lors de la rédaction • utilisation des mots clés du schéma, du plan ou des notes pour rédiger le texte • rédaction des paragraphes en fonction des éléments du schéma du plan ou des notes • utilisation des éléments du schéma, du plan ou des notes pour établir une progression dans le texte • modification du schéma, du plan ou des notes en fonction de l'ébauche 				
------	---	--	--	--	--

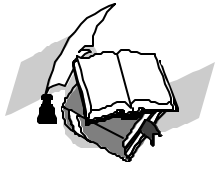
É2.2	<p>Tirer profit de la consultation avec ses pairs pour clarifier sa pensée [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • objet de la consultation • choix de la personne pouvant le mieux répondre aux interrogations • analyse du résultat de la consultation • suivi de la consultation 				
------	--	--	--	--	--

Vérification de sa production écrite

É2.3	<p>Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • phrase interrogative • phrase impérative • ponctuation: tiret, point d'interrogation • passé composé, futur simple • homophones • auxiliaires, participe passé • synonymes 				
------	---	--	--	--	--

Vérification du contenu du message

É2.4	<p>Vérifier la présence de l'information nécessaire à la clarté du message [COM] [CRC] (p. 446, 450)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilisation: <ul style="list-style-type: none"> ◦ du vocabulaire précis ◦ de synonymes et d'antonymes ◦ de mots de substitution ◦ de mots de transition • répétition d'éléments importants tout au long du texte • agencement des phrases • organisation des idées dans un ordre logique • idées retenues lors de la phase de planification • ajout d'éléments qui assurent la clarté du message • changements nécessaires pour rendre le message plus clair 				
------	--	--	--	--	--



6e année

Étapes

Écriture

1	2	3	4
---	---	---	---

Vérification de l'organisation du message

É2.5	<p>Vérifier la chronologie des événements et des faits [COM] [CRC] (p. 217)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots qui situent les événements ou les faits dans le temps • marqueurs de relation qui indiquent le temps • lien temporel entre les différents événements ou faits • lien entre les phrases • déplacement, ou élimination de tout événement ou fait qui ne respecte pas l'ordre chronologique • séquence des événements ou des faits • ajout d'un événement ou d'un fait qui pourrait améliorer l'enchaînement 				
------	--	--	--	--	--

É2.6	<p>Vérifier la construction des phrases interrogatives et impératives [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rôle des phrases interrogatives et impératives • ordre des mots dans la phrase interrogative : <ul style="list-style-type: none"> ◦ sujet + verbe +? ◦ mot d'interrogation + sujet + verbe +? ◦ verbe + pronom +? ◦ mot d'interrogation + nom + verbe + pronom +? ◦ nom + verbe + pronom +? ◦ mot d'interrogation + nom + verbe + pronom +? ◦ préposition + mot d'interrogation + verbe + pronom +? ◦ préposition + mot d'interrogation + verbe +? • ordre des mots dans la phrase impérative : <ul style="list-style-type: none"> ◦ présence obligatoire du verbe dans la phrase ◦ place du pronom complément s'il y a lieu • changements nécessaires à apporter 				
------	--	--	--	--	--

É2.7	<p>Vérifier l'ordre des mots dans les phrases négatives au passé [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sujet + «ne» + auxiliaire + «pas», «jamais», «plus» ou «rien» + participe passé • sujet + «ne» + auxiliaire + participe passé + «personne» <ul style="list-style-type: none"> ◦ repérage des phrases négatives ◦ vérification de l'ordre des mots ◦ déplacement des mots si nécessaire 				
------	--	--	--	--	--

Vérification de la qualité du texte

É2.8	<p>Enrichir son texte avec des comparaisons [COM] [CRC] (p. 313, 315)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rôle des comparaisons • marqueurs de relation qui indiquent la comparaison • identification des éléments comparés • comparaisons positives et négatives • adjectifs qualificatifs • expressions imagées servant à comparer • modifications qui semblent appropriées • vérification des modifications afin de voir si elles traduisent bien sa pensée 				
------	---	--	--	--	--



6e année

Étapes

Écriture

		1	2	3	4
É2.9	Préciser son texte par l'ajout ou le remplacement de mots ou de groupes de mots [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • mots de substitution au niveau des: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pronoms personnels ◦ pronoms démonstratifs ◦ synonymes et antonymes 				

Vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale

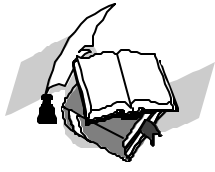
É2.10	Vérifier l'orthographe des mots en recourant à la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, à des règles d'orthographe et à des moyens mnémotechniques [COM] [CRC]				
É2.11	Vérifier l'accord des verbes usuels au futur simple quand leur sujet les précède immédiatement [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • recherche du verbe conjugué dans la phrase • interrogation sur le temps du verbe • identification du ou des sujets • interrogation sur le genre et le nombre du ou des sujets • accord du verbe en utilisant les bonnes terminaisons 				
É2.12	Vérifier l'accord des noms et des adjectifs usuels au féminin [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • doublement de la consonne finale dans les cas usuels • transformation de «-er» en «-ère», de «-eur» en «-euse», de «-eux» en «-euse» et de «-teur» en «-trice» 				
É2.13	Vérifier la forme infinitive du deuxième verbe dans la séquence verbe + verbe [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • recherche des verbes conjugués suivis d'un deuxième verbe • vérification de l'emploi de la forme infinitive du deuxième verbe 				

Utilisation des outils de référence

É2.14	Trouver un synonyme ou un antonyme à l'aide d'un dictionnaire intermédiaire [COM] [AUT]				
-------	---	--	--	--	--

Mise au point de la présentation finale

É2.15	S'assurer que la présentation finale de son texte est soignée et appropriée à son projet d'écriture [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • anticipation des connaissances du public cible • anticipation des moyens pour pallier le manque de connaissances du public cible: <ul style="list-style-type: none"> ◦ photos ◦ dessins ◦ tableaux ◦ matériel audiovisuel • précision du contenu en fonction des besoins du public cible • moyens pour illustrer ses propos: <ul style="list-style-type: none"> ◦ faits ◦ exemples ◦ objets ◦ photos ◦ schémas, graphiques ou tableaux 				
-------	---	--	--	--	--



6e année

Étapes

Écriture

1	2	3	4
---	---	---	---

É2.15	<ul style="list-style-type: none"> • précision des termes vagues par: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des adjectifs ◦ des adverbes • type de présentation finale qui convient à l'intention d'écriture: <ul style="list-style-type: none"> ◦ informer ◦ raconter ◦ divertir ◦ inciter, persuader, faire agir ◦ expliquer ◦ critiquer • lien entre les propos de la production écrite et la réalité du public cible au niveau: <ul style="list-style-type: none"> ◦ du vocabulaire ◦ de la quantité des informations
-------	--

Évaluation de sa démarche d'écriture

É2.16	<p>Évaluer la pertinence de son schéma, de son plan ou de ses notes comme outils d'organisation de sa production écrite [COM] [CRC] (p. 313, 328)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification de l'intention de communication • lien entre le choix du plan ou du schéma et l'intention de communication • avantages et inconvénients du plan ou du schéma choisi • difficultés rencontrées lors de l'organisation des informations • suggestions de plan ou de schéma pour la prochaine production écrite 				
-------	---	--	--	--	--

É3 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins de communication d'information

É3.1	<p>Donner son impression générale sur le sujet dans la phrase de conclusion [COM] [CRC] (p. 226)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • résumé du texte • reprise de l'énoncé principal de l'introduction • reprise des informations importantes • indices qui signalent la conclusion: <ul style="list-style-type: none"> ◦ nous concluons que ◦ la conclusion est • relation directe entre l'introduction et le développement 				
------	---	--	--	--	--

É3.2	<p>Rédiger une lettre personnelle [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • organisation de la présentation de la lettre: <ul style="list-style-type: none"> ◦ ville et date d'envoi ◦ salutation ◦ développement de la lettre ◦ conclusion ◦ salutation ◦ signature de l'expéditeur ou de l'expéditrice 				
------	---	--	--	--	--



6e année

Étapes

Écriture

1	2	3	4

É3.3	<p>Comparer des éléments d'un sujet [COM] [CRC] (p. 313, 315)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • annonce du sujet et des éléments à comparer • annonce du but de la comparaison • marqueurs de relation qui indiquent: <ul style="list-style-type: none"> ◦ la comparaison ◦ le contraste • lien entre les éléments comparés • mots de substitution: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pronoms personnels ◦ synonymes et antonymes ◦ pronoms démonstratifs • critères de comparaison: <ul style="list-style-type: none"> ◦ caractéristiques physiques ◦ avantages ou désavantages, etc. • pertinence des comparaisons en fonction des critères établis et du but énoncé 				
------	---	--	--	--	--

É3.4	<p>Rédiger un texte dans lequel ses sentiments, ses goûts, ses opinions, et leurs raisons sont exprimés [COM] [CRC] [VAL]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification du sujet: <ul style="list-style-type: none"> ◦ un objet ◦ un événement ◦ un souvenir ◦ une personne • annonce du sujet • lien entre les propos de la production écrite et le sujet • appui de ses raisons par: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des explications ◦ des exemples ◦ des preuves • marqueurs de relation appropriés qui établissent un lien entre les propos et les raisons 				
------	--	--	--	--	--

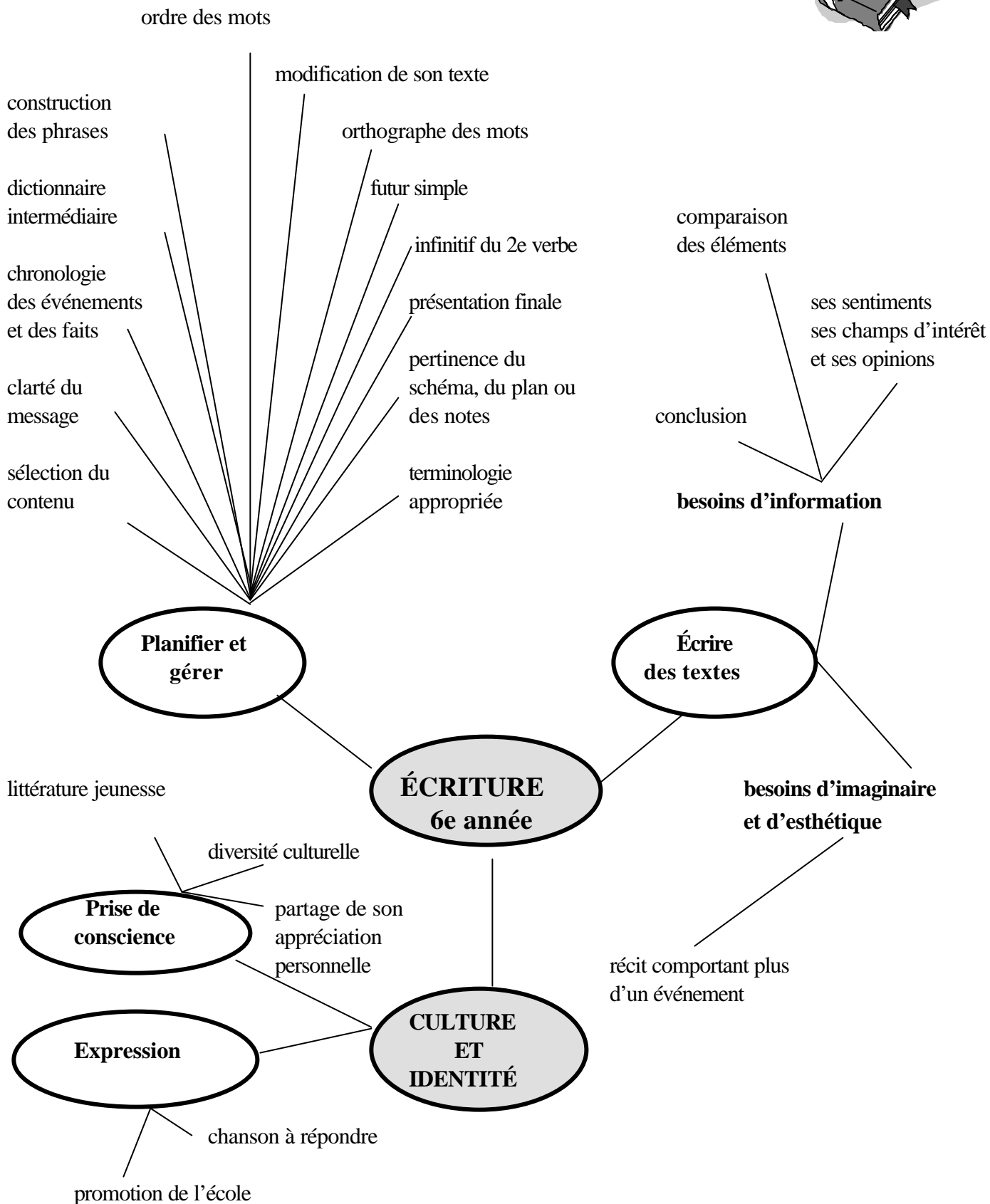
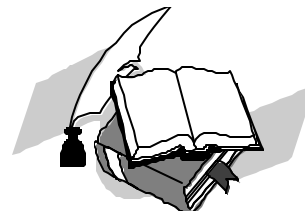
É4 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique

É4.1	<p>Rédiger un récit comprenant plus d'un événement [COM] [CRC] (p. 328)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • résultat infructueux • lien entre le résultat infructueux et le développement d'un nouvel événement • lien entre les événements du récit • établissement d'un nouveau but pour le personnage • raisons qui motivent le personnage • lien entre le nouvel événement et l'élément déclencheur 				
------	--	--	--	--	--

Schéma des résultats d'apprentissage

Écriture

6e année



Résultats d'apprentissage généraux et spécifiques
Contenu d'apprentissage
7e année



7e année

Étapes

Culture et identité

1 2 3 4

C1	L'élève sera capable de se situer par rapport aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs				
C1.1	Discuter de son choix d'œuvres de la littérature pour adolescents et adolescentes [COM] (p. 231, 244) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> caractéristiques personnelles d'une bonne œuvre littéraire pour adolescents et adolescentes ce que l'élève recherche dans une œuvre littéraire les différents genres littéraires présentation d'un auteur ou d'une auteure, d'une collection qui répond aux caractéristiques d'une bonne œuvre littéraire 				
C1.2	Partager son appréciation de la chanson populaire [COM] v Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> caractéristiques d'une bonne chanson caractéristiques d'un bon vidéoclip messages véhiculés dans les chansons et les vidéoclips choix personnels d'auteurs et d'auteures, d'interprètes, de thèmes privilégiés dans la chanson populaire 				
C2	L'élève sera capable d'exprimer dans son milieu certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il ou elle vit sa francophonie				
C2.1	Collaborer à un projet visant à faire connaître les médias, les services et les produits culturels francophones [COM] [CRC] [VAL] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> inventaire des médias, des services et des produits culturels disponibles dans la région de l'élève leur rôle et leur importance dans le développement de la communauté choix des médias, des services ou des produits culturels qui bénéficieraient d'une promotion particulière auprès des élèves de l'école et des gens du milieu de l'élève mise en valeur du choix choix du moyen pour communiquer un message au public cible analyse des retombées du projet sur sa perception de sa communauté après la réalisation évaluation de ses habiletés à réaliser un projet avec ses pairs 				



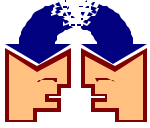
7e année

Étapes

Écoute

1 2 3 4

CO1	L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser				
CO1.1	Faire des prédictions sur le contenu du discours à partir de sa connaissance de l'interprète, de l'auteur ou de l'auteure, du présentateur ou de la présentatrice de l'émission [COM] [CRC] (p. 337) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> anticipation du contenu du discours selon: <ul style="list-style-type: none"> connaissances de l'auteur ou de l'auteure, de l'interprète, du présentateur ou de la présentatrice contexte de diffusion lieu de diffusion temps de diffusion émetteur ou émettrice 				



7e année

Étapes

Écoute

		1	2	3	4
CO1.2	<p>Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la structure du discours pour orienter son écoute [COM] [CRC] (p. 312, 328, 337)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • structure du discours qui représente l'organisation des informations • indices qui servent à identifier les structures du discours • indices fournis par le titre, l'annonce du sujet, le matériel d'accompagnement, le présentateur ou la présentatrice, etc. 				
<p>CO2 L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser</p>					
CO2.1	<p>Utiliser les informations du discours pour ajuster sa manière d'écouter et faire de nouvelles prédictions [COM] [CRC] (p. 337)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • processus de validation des prédictions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ faire des prédictions ◦ établir un lien entre les informations du discours et les prédictions ◦ modifier ou confirmer ses prédictions ◦ faire de nouvelles prédictions <p>lien entre connaissances antérieures et habileté à faire des prédictions</p>				
CO2.2	<p>Faire appel à ses connaissances des structures de texte et aux marqueurs de relation afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] (p. 312, 328, 353)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rôle des marqueurs de relation: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour annoncer <ul style="list-style-type: none"> – une structure de texte spécifique – des informations spécifiques – l'organisation d'un discours • utilité des marqueurs de relation: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour introduire: d'abord, premièrement, etc. ◦ pour développer: ensuite, puis, alors que, cependant, etc. ◦ pour conclure: comme résultat, finalement, enfin, etc. • l'utilisation des structures de texte: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour organiser l'information ◦ pour transmettre un message clair et précis 				
<p>CO3 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'information</p>					
CO3.1	<p>Reconstruire le sens du discours à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni [COM] [CRC] (p. 257, 312, 328, 437)</p> <ul style="list-style-type: none"> • lien entre le type de schéma ou de plan et: <ul style="list-style-type: none"> ◦ l'organisation du discours ◦ l'importance des énoncés du discours • prédiction de l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice • identification des éléments principaux et des éléments secondaires du sujet traité • relation entre les informations du schéma ou du plan: <ul style="list-style-type: none"> ◦ logique ◦ de dépendance ◦ séquentielle ◦ comparative ◦ hiérarchique ◦ de conséquence 				



7e année

Étapes

Écoute

1	2	3	4

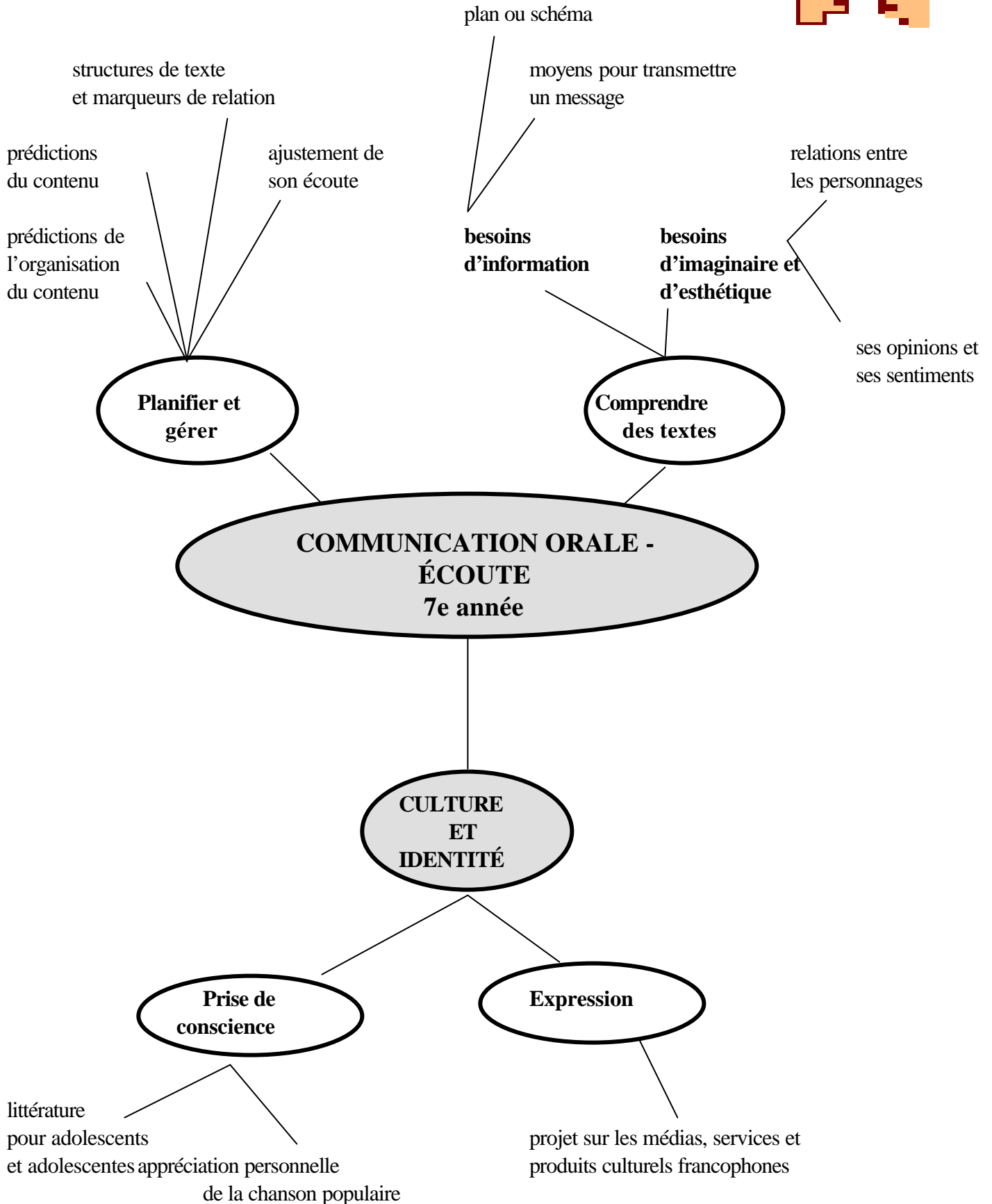
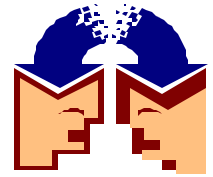
CO3.2	<p>Discuter des moyens linguistiques, techniques et visuels employés par l'émetteur ou l'émettrice pour transmettre son message [COM] [CRC] [TEC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipation des moyens employés en fonction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ du contexte de diffusion ◦ du titre ◦ du médium utilisé • informations fournies par le schéma ou le plan • intention de l'auteur ou de l'auteure • moyens linguistiques: <ul style="list-style-type: none"> ◦ précision du vocabulaire ◦ marqueurs de relation ◦ expressions particulières • moyens techniques et visuels: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pauses ◦ volume ◦ débit ◦ ton de la voix ◦ mouvement de la caméra 				
-------	--	--	--	--	--

CO4 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'imaginaire et d'esthétique

CO4.1	<p>Dégager les relations entre les personnages d'un récit [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • personnages principaux et personnages secondaires • indices qui décrivent les traits de caractère des personnages • traits de caractère des personnages qui animent les relations • différents types de relation: <ul style="list-style-type: none"> ◦ relation amicale ◦ relation de travail ◦ relation de conflit ◦ relation de rivalité, etc. 				
-------	--	--	--	--	--

CO4.2	<p>Faire part de ses sentiments et de ses opinions, au sujet des relations entre les personnages [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots ou expressions qui annoncent une réaction personnelle • mots qui annoncent l'expression de sentiments ou d'opinions • identification des éléments sur lesquels portent ses réactions • lien entre ses sentiments ou ses opinions et les traits de caractère des personnages • mots clés qui établissent le lien entre les interventions personnelles et le discours • adjectifs et adverbes qui expriment l'intensité 				
-------	--	--	--	--	--

Schéma des résultats d'apprentissage
Communication orale: écoute
7e année

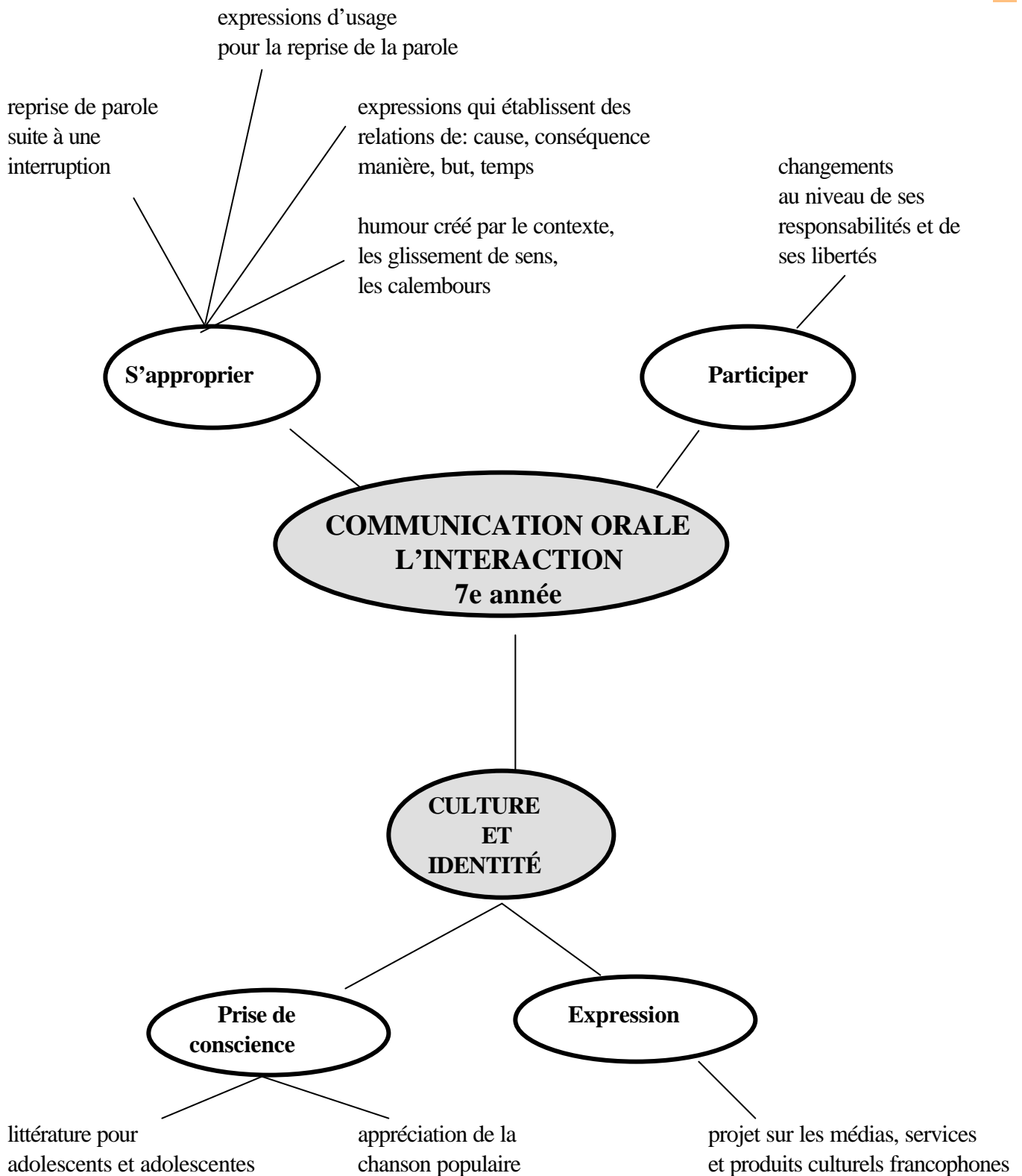
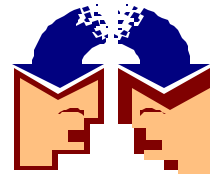


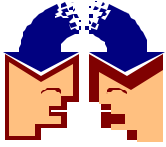


Interaction

		1	2	3	4
CO5 L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction					
CO5.1	<p>Reprendre la parole suite à une interruption [COM] [AUT]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots et expressions qui permettent de reprendre la parole: <ul style="list-style-type: none"> ◦ comme je disais ◦ pour continuer ◦ pour faire suite à ce que je disais, etc. • lien entre le message et la reprise de la parole 				
CO6 L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne					
CO6.1	<p>Employer les expressions d'usage pour reprendre la parole [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots et les expressions qui permettent de reprendre la parole: <ul style="list-style-type: none"> ◦ est-ce que je peux terminer? ◦ comme je te disais tout à l'heure ◦ je n'avais pas fini d'exprimer mon idée, est-ce que je peux continuer? 				
CO6.2	<p>Employer des mots et des expressions appropriés qui établissent des relations [COM] [CRC] (p. 353)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • relation de cause: car, comme, en effet, grâce à, parce que, puisque, à cause de, • relation de conséquence: ainsi, alors, aussi, c'est pourquoi, donc, en conséquence, etc. • relation de manière: comme, grâce à, à l'aide de, au moyen de, etc. • relation de but: afin de, afin que, de façon que, pour, etc. • relation de temps: après que, avant que, alors que, depuis que, dès que, finalement, jamais, pendant que, tandis que, quand, etc. 				
CO6.3	<p>Comprendre l'humour créé par le contexte, les glissements de sens, les calembours et l'utilisation du sens littéral pour le sens figuré ou l'inverse [COM] [CRC]</p>				
CO7 L'élève sera capable de participer à des conversations dans des domaines de la vie quotidienne					
CO7.1	<p>Parler d'événements ou d'expériences portant sur les changements au niveau de ses responsabilités et de ses libertés [COM] (p. 231, 235, 242, 244)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparaison entre ses responsabilités actuelles et celles que l'élève avait avant • responsabilités auxquelles l'élève doit ou peut maintenant faire face • vécu actuel • réactions de l'élève face aux responsabilités grandissantes • réactions face à différents refus 				

Schéma des résultats d'apprentissage
Communication orale: interaction
7e année





Exposé

1	2	3	4
---	---	---	---

CO8 L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de langue		1	2	3	4
CO8.1	<p>Sélectionner le contenu et la présentation finale de son exposé en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et avec le vocabulaire qui s'y rattache [COM] [CRC] (p. 428)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipation des connaissances du public cible • moyens pour illustrer ses propos: <ul style="list-style-type: none"> ◦ faits ◦ exemples ◦ objets ◦ photos ◦ schémas, graphiques ou tableaux • précision des termes vagues par: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des adjectifs ◦ des adverbes • type de présentation finale qui convient à l'exposé: <ul style="list-style-type: none"> ◦ informer ◦ raconter ◦ divertir ◦ expliquer ◦ inciter, persuader, faire agir ◦ critiquer • lien entre les propos de l'exposé et la réalité du public cible au niveau: <ul style="list-style-type: none"> ◦ du vocabulaire ◦ de la syntaxe ◦ de la durée ◦ des informations en quantité suffisante 				
CO8.2	<p>Sélectionner la structure de texte appropriée à son intention de communication [COM] [CRC] (p. 312, 328)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • structures de texte représentant l'organisation des informations • choix de la structure de texte qui répond le mieux à l'organisation des informations et à l'intention de communication • choix des indices de texte associés à la structure de texte 				
CO8.3	<p>Organiser le contenu de son exposé selon un plan: introduction, développement, conclusion [COM] [CRC] (p. 222, 226, 428)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ annonce du sujet ◦ présentation des éléments du sujet traités ◦ présentation des éléments dans l'ordre où ils seront développés ◦ formulation d'hypothèses (si nécessaire) • développement: <ul style="list-style-type: none"> ◦ raisons qui confirment, justifient ou infirment l'hypothèse (si nécessaire) ◦ élaboration de chacun des éléments présentés dans l'introduction ◦ respect de l'ordre annoncé dans l'introduction • conclusion: <ul style="list-style-type: none"> ◦ résumé général de les informations ◦ reprise des énoncés de l'introduction et du développement ◦ dévoilement des résultats 				



Exposé

		1	2	3	4
CO8.4	<p>Préparer un schéma ou un plan en tant qu'aide-mémoire [COM] [CRC] (p. 312, 328, 359, 437)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots clés • informations importantes • mots qui indiquent une relation entre les idées • moyens pour identifier les informations importantes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ utilisation de petits feuillets autoadhésifs de différentes couleurs ◦ souligner ◦ encercler ◦ surligner ◦ mettre en couleur, etc. • note sur le plan ou sur le schéma des informations importantes qui viennent à l'esprit 				
<p>CO9 L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission claire d'un message</p>					
CO9.1	<p>Répondre aux questions en donnant l'information demandée et en y ajoutant des explications ou des exemples [COM] [CRC]</p> <ul style="list-style-type: none"> • sens des questions • partie de l'exposé touchée par la question: <ul style="list-style-type: none"> ◦ comprendre le sens de la question <ul style="list-style-type: none"> – reformuler les propos – compléter les informations – donner des exemples – expliquer les raisons – exprimer les réactions personnelles • mots clés de la question • utilisation des mots clés de la question dans la réponse • utilisation de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ informations pertinentes à la question ◦ synonymes ◦ comparaisons ◦ descriptions 				
CO9.2	<p>Tirer profit d'un schéma ou d'un plan en tant qu'aide-mémoire [COM] [CRC] (p. 312, 328, 436)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • consultation du plan ou du schéma de temps à autre: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour assurer le lien entre les éléments de l'exposé ◦ pour savoir où l'élève est rendu ◦ pour se rappeler certains mots clés ◦ pour citer un auteur ou une auteure ◦ pour donner des statistiques • pas de lecture du plan ou des notes 				
CO9.3	<p>Respecter la forme des verbes pronominaux dans les cas usuels [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verbes pronominaux: <ul style="list-style-type: none"> ◦ réfléchis ◦ non réfléchis ◦ pronoms personnels «me», «te», «se», «nous» et «vous» • verbes pronominaux les plus courants: «je me lave les cheveux» et non «je lave mes cheveux», etc. 				



7e année

Étapes

Exposé

1	2	3	4

CO9.4 Assurer la cohésion structurelle entre les phrases en utilisant les marqueurs appropriés [COM] [CRC] (p. 413)

Contenu d'apprentissage:

- indices de cohésion qui assurent l'organisation pertinente de l'information
 - ceux qui indiquent l'ordre
 - ceux qui marquent la relation
- marqueurs de relation pour lier les propositions
- mots de substitution pour éviter les redondances:
 - pronoms personnels
 - pronoms relatifs
 - pronoms démonstratifs
 - adverbess de temps et de lieu
 - synonymes
 - périphrases
 - termes génériques

CO10 L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de satisfaire ses besoins de communiquer des informations, d'explorer la langue et de divertir

CO10.1 Décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet [COM] [CRC] (p. 314)

Contenu d'apprentissage:

- mots ou expressions qui annoncent le sujet
- description du phénomène:
 - personnes ou objets en cause
 - lieu, temps et contexte
 - faits importants
 - actions entreprises
- causes qui expliquent le phénomène:
 - cause connue
 - cause probable
- conséquences qui découlent des causes:
 - conséquence directe
 - conséquence indirecte
- mots ou expressions qui expliquent la cause et la conséquence
- annonce des informations importantes en modifiant son débit ou son volume
- insatisfaction sur une information particulière
- moyens qui peuvent servir à illustrer les propos:
 - faits
 - exemples
 - objets
 - photos
 - schémas, graphiques ou tableaux

CO10.2 Présenter un thème dans lequel l'introduction, le développement et la conclusion forment un ensemble cohérent [COM] [CRC] (p. 222, 226)

Contenu d'apprentissage:

- lien entre les différentes parties:
 - introduction et développement
 - introduction et conclusion
 - introduction, développement et conclusion
- reprise des idées formulées dans l'introduction pour bâtir la conclusion
- développement des idées dans l'ordre dans lequel elles ont été présentées dans l'introduction



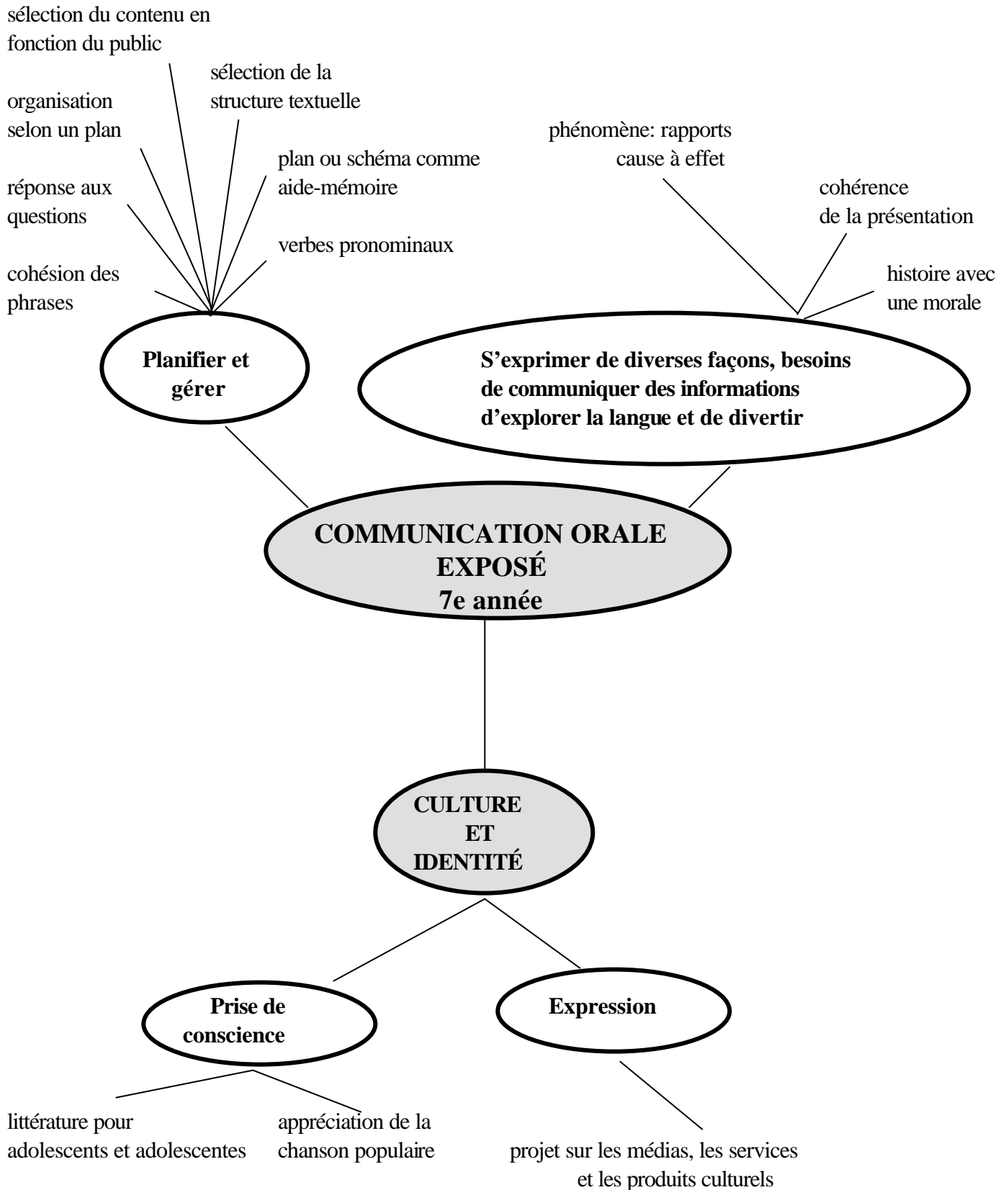
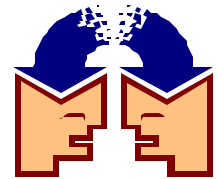
7e année

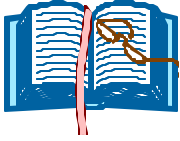
Étapes

Exposé

		1	2	3	4
CO10.3	<p>Raconter, dans ses propres mots, une histoire dans laquelle la conclusion présente une morale [COM] [CRC] (p. 236, 242, 277)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none">• composantes qui mènent à la morale:<ul style="list-style-type: none">◦ problème◦ possibilités de solution◦ décision de passer à l'action◦ résultat• inférence de la morale d'une histoire à partir d'informations pertinentes• lien entre la morale présentée et les différentes composantes de l'histoire• moyens pour accentuer les informations importantes qui ont une incidence sur la morale				

Schéma des résultats d'apprentissage
communication orale: exposé
7e année





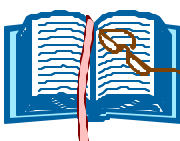
7e année

Étapes

Lecture

1 2 3 4

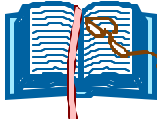
L1 L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes divers, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à accomplir		1	2	3	4
L1.1	<p>Déterminer, à partir de ses attentes, une façon d'aborder le texte [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • façon appropriée d'aborder le texte en fonction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de ses attentes ◦ de l'intention de lecture ◦ de la structure du texte • caractéristiques des différentes façons d'aborder le texte: <ul style="list-style-type: none"> ◦ lecture en survol pour se donner un point de vue d'ensemble <ul style="list-style-type: none"> – titre de l'ouvrage – titre des chapitres – illustrations – tableaux et graphiques – typographie – organisation des composantes d'un récit ◦ lecture sélective pour lire seulement un extrait du texte <ul style="list-style-type: none"> – identification des passages importants à lire – mots clés sur lesquels concentrer sa recherche – organisation du récit ◦ lecture détaillée pour retenir l'information <ul style="list-style-type: none"> – précision de la lecture – intention de lecture ◦ lecture de l'introduction et de la conclusion pour avoir une vue d'ensemble sur le sujet et les points essentiels <ul style="list-style-type: none"> – présentation de la situation initiale – développement du sujet – présentation du dénouement 				
L2 L'élève sera capable de gérer sa lecture de textes divers, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser					
L2.1	<p>Utiliser, au cours de la lecture, les indices qui permettent de construire l'idée principale implicite [COM] [CRC] (p. 346)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification du sujet • identification de ce qui est dit sur le sujet • construction d'une phrase incluant le sujet et l'essentiel de ce qui est dit sur le sujet: phrase principale • lien à vérifier entre les autres phrases et cette phrase principale: est-ce que les autres phrases se rattachent bien à l'idée principale énoncée? 				
L2.2	<p>Recourir aux indices de cohésion du texte afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] (p. 312, 328, 413)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rôle des marqueurs de relation: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour annoncer <ul style="list-style-type: none"> – une structure de texte spécifique – des informations spécifiques – l'organisation du texte • utilisation des éléments de ponctuation pour dégager le sens 				



Lecture

1 2 3 4

L2.2	<ul style="list-style-type: none"> • signification particulière des marqueurs de relation en fonction du contexte • phrases dans lesquelles les marqueurs de relation sont implicites • phrases qui contiennent plus d'un mot de substitution 				
L2.3	<p>Modifier sa manière de lire au cours de la lecture [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • modification de sa manière de lire en fonction de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ ses attentes ◦ son intention de lecture ◦ l'organisation du texte ◦ la pertinence du texte • choix de la manière de lire pertinente à son intention: <ul style="list-style-type: none"> ◦ survol ◦ lecture sélective ◦ lecture détaillée ◦ lecture de l'introduction et de la conclusion 				
L2.4	<p>Utiliser ses connaissances des structures de texte de cause à effet et problème-solution afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] (p. 314, 321)</p> <ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques spécifiques aux structures de texte de cause à effet et problème-solution: <ul style="list-style-type: none"> ◦ mots clés ◦ marqueurs de relation ◦ expressions particulières ◦ organisation du texte • liens de conséquence entre les éléments de la structure de texte de cause à effet: <ul style="list-style-type: none"> ◦ conséquence directe ◦ conséquence indirecte <p>relation de recoupement entre les éléments de la structure de texte problème-solution:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ relation directe ◦ relation indirecte <p>anticipation, au cours de la lecture, du contenu du texte à l'aide des mots ou des expressions qui servent à:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ expliquer ◦ exposer ◦ soumettre 				
L2.5	<p>Utiliser, au cours de la lecture, certains indices pour inférer des liens logiques implicites nécessaires à la compréhension [COM] [CRC] (p. 413)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indices d'inférence: <ul style="list-style-type: none"> ◦ marqueurs de relation ◦ éléments pertinents d'information • différentes caractéristiques des inférences: <ul style="list-style-type: none"> ◦ fondées sur l'information qui est: <ul style="list-style-type: none"> – incluse dans le texte – vérifiable ◦ fondées sur les connaissances antérieures de l'ensemble des lecteurs et des lectrices ◦ information: <ul style="list-style-type: none"> – pas incluse dans le texte – pas nécessaire à la compréhension – pas vérifiable • lien entre connaissances antérieures, inférences et informations contenues dans le texte <p>modification ou confirmation de ses inférences en cours de lecture à l'aide des nouvelles informations</p>				



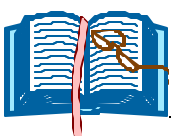
7e année

Étapes

Lecture

1 2 3 4

L3 L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'information		1	2	3	4
L3.1	<p>Dégager les idées principales implicites [COM] [CRC] (p. 345, 350)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification du sujet du texte • idées secondaires: <ul style="list-style-type: none"> ◦ précisant le sujet ◦ fournissant des exemples ou des détails sur l'idée principale implicite • inférence des idées principales implicites en se référant: <ul style="list-style-type: none"> ◦ au sujet ◦ aux idées secondaires • processus de construction de l'idée principale implicite: <ul style="list-style-type: none"> ◦ prédire l'idée principale ◦ relever des informations ◦ modifier son idée principale ◦ relever d'autres informations ◦ développer une idée principale finale • modification ou confirmation de l'idée principale implicite au cours de la lecture à l'aide des nouvelles informations • lien entre ses hypothèses, les informations du texte et l'idée principale implicite • justification de ses modifications 				
L3.2	<p>Dégager les causes d'un phénomène ou les solutions proposées à un problème [COM] [CRC] (p. 314, 321)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques spécifiques aux structures de texte de cause à effet et problème-solution: <ul style="list-style-type: none"> ◦ mots clés ◦ marqueurs de relation ◦ expressions particulières organisation du texte • identification du phénomène • liens de conséquence entre les éléments de la structure de texte de cause à effet: <ul style="list-style-type: none"> ◦ causes possibles ou réelles ◦ conséquence directe ou indirecte • relation de recoupement entre les éléments de la structure de texte problème-solution: <ul style="list-style-type: none"> ◦ solutions possibles ou réelles ◦ relation directe ou indirecte • anticipation, au cours de la lecture, du contenu du texte à l'aide des mots ou des expressions qui servent à: <ul style="list-style-type: none"> ◦ expliquer ◦ exposer ◦ soumettre 				
L3.3	<p>Évaluer l'exactitude de l'information présentée en consultant divers ouvrages de référence [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques des informations présentées: <ul style="list-style-type: none"> ◦ erronées, confuses ◦ orientées ◦ générales <ul style="list-style-type: none"> ◦ partiales ◦ faussées par les préjugés 				



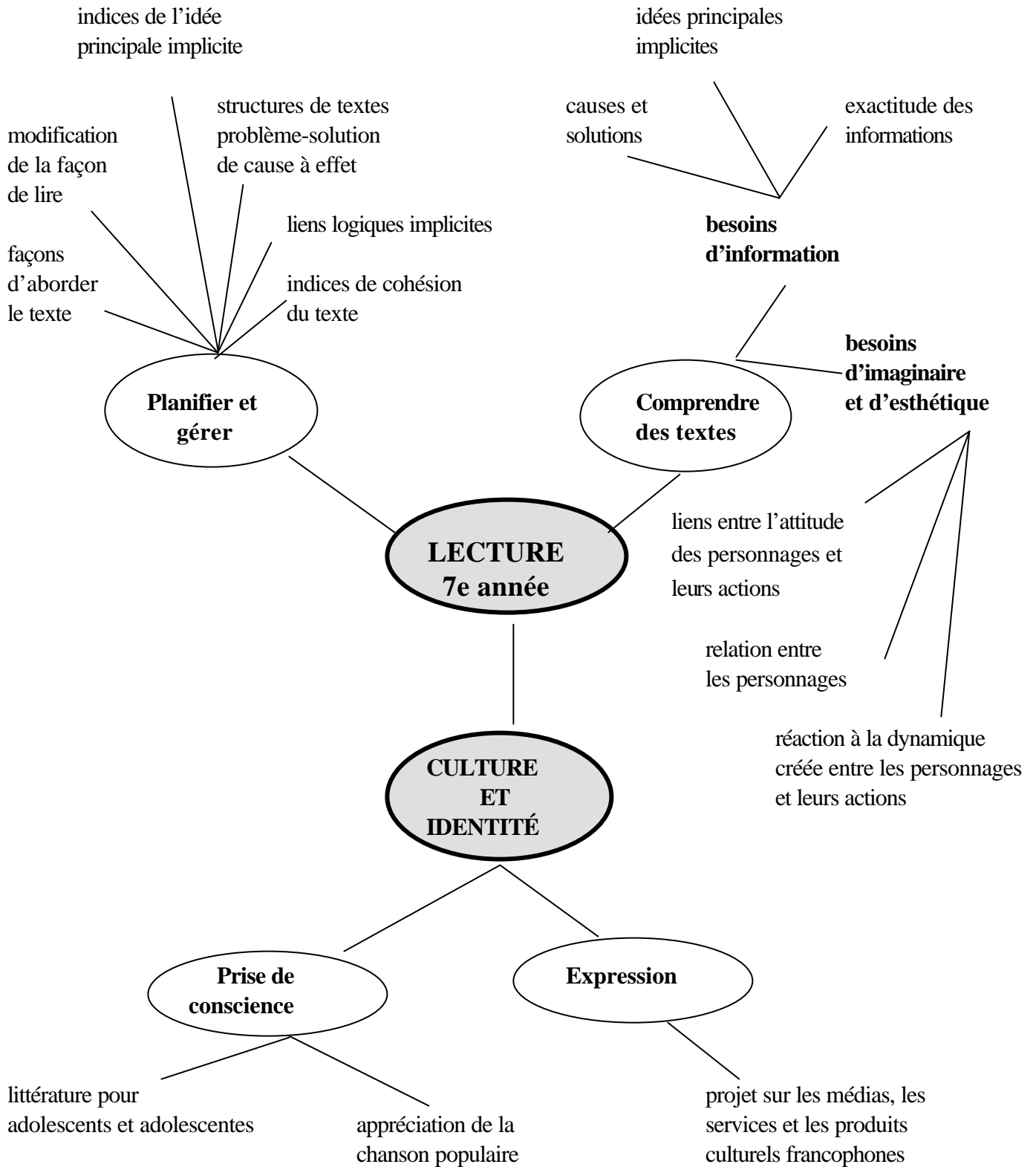
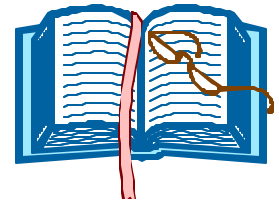
Lecture

1 2 3 4

L3.3	<ul style="list-style-type: none"> • clarté et véracité des informations: <ul style="list-style-type: none"> ◦ informations vérifiables ◦ choix du vocabulaire et des termes ◦ pallier le manque d'informations ou aux informations erronées: <ul style="list-style-type: none"> – vérification d'autres sources – comparaison des informations • éléments influençant l'exactitude des informations: <ul style="list-style-type: none"> ◦ intention de l'auteur ou de l'auteure ◦ source du texte ◦ année de publication • comparaison des informations dans des textes, des films ou des vidéos de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ sources différentes ◦ auteurs et auteures différents ◦ intentions différentes 					
L4 L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique						
L4.1	Dégager les relations entre les personnages d'un récit [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • liste des personnages et identification du personnage principal • liens entre les personnages principaux et les personnages secondaires 	<table border="1" style="width: 100%; height: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> </table>				
L4.2	Établir les liens entre l'attitude des personnages et leurs actions [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • mots ou les expressions décrivant les traits de caractère • indices du texte qui définissent l'attitude des personnages: <ul style="list-style-type: none"> ◦ favorable ou défavorable ◦ positive, négative ou neutre relation entre l'attitude des personnages et leurs actions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de cause à effet ◦ logique ◦ problème-solution ◦ réfléchie ou impulsive ◦ directe ou indirecte 	<table border="1" style="width: 100%; height: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> </table>				
L4.3	Réagir à la dynamique créée entre les personnages et les actions à partir de ses expériences personnelles [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • lien entre la vie de l'élève et ce que vivent les personnages • mots ou expressions qui annoncent une réaction personnelle: <ul style="list-style-type: none"> ◦ à mon avis ◦ je pense que ◦ je crois que ◦ de mon côté • précision des idées • mots ou expressions qui établissent le lien entre les réactions des élèves et les éléments du texte • identification des éléments sur lesquels portent la réaction de l'élève • adjectifs et adverbes qui expriment l'intensité 	<table border="1" style="width: 100%; height: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> </table>				

Schéma des résultats d'apprentissage

Lecture 7e année





7e année

Étapes

Écriture

1 2 3 4

É1 L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication		1	2	3	4
É1.1	<p>Sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et avec le vocabulaire qui s'y rattache [COM] [CRC] (p. 418, 428)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipation des connaissances du public cible • moyens pour illustrer ses propos: <ul style="list-style-type: none"> ◦ faits ◦ exemples ◦ objets ◦ schémas ,graphiques ou tableaux ◦ photos • précision des termes vagues par: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des adjectifs ◦ adverbes • type de présentation finale qui convient à l'intention de communication: <ul style="list-style-type: none"> ◦ informer ◦ raconter ◦ divertir ◦ inciter, persuader, faire agir ◦ expliquer ◦ critiquer • lien entre les propos de la production écrite et la réalité du public cible au niveau: <ul style="list-style-type: none"> ◦ du vocabulaire ◦ de la syntaxe ◦ des informations 				
É1.2	<p>Choisir une structure de texte appropriée à son intention de communication et [COM] [CRC] (p. 312, 328)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilisation des structures de texte: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour organiser l'information ◦ pour transmettre un message clair et précis 				
É1.3	<p>Organiser sa production écrite selon un plan: introduction, développement et conclusion [COM] [CRC] (p. 222, 226, 312, 328, 428)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <p>texte courant</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ annonce du sujet ◦ présentation des éléments du sujet traités ◦ présentation des éléments dans l'ordre où ils seront développés ◦ formulation d'hypothèses • développement: <ul style="list-style-type: none"> ◦ raisons qui confirment, justifient ou infirment l'hypothèse ◦ élaboration de chacun des éléments présentés dans l'introduction ◦ respect de l'ordre annoncé dans l'introduction • conclusion: <ul style="list-style-type: none"> ◦ résumé général de l'information ◦ reprise des énoncés de l'introduction et du développement ◦ dévoilement des résultats 				



Écriture

1	2	3	4
---	---	---	---

É1.3	<p>texte narratif</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ situation initiale ◦ élément déclencheur ◦ développement ◦ description des actions • déroulement de l'intrigue: <ul style="list-style-type: none"> ◦ réactions ◦ but ◦ tentative • conclusion: <ul style="list-style-type: none"> ◦ dévoilement des résultats 				
<p>É2 L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication</p>					
<p>En cours de rédaction</p>					
É2.1	<p>Noter ses interrogations quant à l'orthographe grammaticale [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • choix d'un code pour noter ses interrogations: <ul style="list-style-type: none"> ◦ accords ◦ terminaisons des verbes, etc. 				
É2.2	<p>Noter ses interrogations quant au regroupement des idées dans un paragraphe [COM] [CRC] (p. 346)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification de l'idée principale • idées qui ne semblent pas directement liées à l'idée principale du paragraphe • choix d'un code pour noter ses interrogations 				
<p>Vérification de sa production écrite</p>					
É2.3	<p>Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite: [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ponctuation: les deux-points, les guillemets • impératif présent, conditionnel présent, subjonctif présent • complément d'objet direct et indirect • complément du nom • préposition 				
<p>Vérification de l'organisation du message</p>					
É2.4	<p>Vérifier le développement d'une idée dans un paragraphe [COM] [CRC] (p. 346)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rôle et fonctionnement du paragraphe • présentation de l'idée développée • explication de l'idée développée • précision du vocabulaire • mots de substitution • idées principales et secondaires • lien de cohésion entre les idées: ordre logique ou chronologique 				



7e année

Étapes

Écriture

		1	2	3	4
É2.5	<p>Vérifier l'enchaînement des idées en fonction de leur cohérence: introduction, développement et conclusion [COM] [CRC] (p. 222, 226, 413, 446)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduction: présentation claire du sujet et des éléments traités • paragraphe: un élément particulier dans chacun des paragraphes • enchaînement des paragraphes • conclusion: impression générale du sujet traité • lien entre les différentes parties: <ul style="list-style-type: none"> ◦ introduction et développement ◦ introduction et conclusion ◦ développement et conclusion ◦ introduction, développement et conclusion 				
É2.6	<p>Vérifier la place du pronom personnel complément dans les phrases déclaratives et interrogatives aux temps simples [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pronom personnel complément • place du pronom personnel complément: entre le sujet et le verbe 				
É2.7	<p>Vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec des expressions usuelles [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • expressions associées au subjonctif: <ul style="list-style-type: none"> ◦ il faut que ◦ j'aimerais que ◦ je ne crois pas que 				
É2.8	<p>Vérifier l'utilisation du trait d'union pour lier le verbe et le pronom personnel sujet dans les phrases interrogatives [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • phrase interrogative • verbe qui précède le pronom personnel sujet • utilisation du trait d'union entre le verbe et le pronom personnel, placé après lui 				
É2.9	<p>Vérifier l'utilisation de l'apostrophe dans les cas d'élision [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cas d'élision: <ul style="list-style-type: none"> ◦ «le», «la», «les», «me», «se», «de», «ne» et «que» devant une voyelle ou un «h» muet ◦ «ce» devant le verbe «être» ◦ «si» devant «il» et «ils» ◦ «lorsque» devant «il», «ils», «elle», «elles», «on», «un» et «une» 				
Vérification de la qualité du texte					
É2.10	<p>Enrichir son texte avec des synonymes et des antonymes [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots de substitution au niveau des synonymes et des antonymes • exactitude des synonymes et des antonymes en fonction du contexte de la phrase • pertinence des mots ou des expressions utilisés en fonction du contexte de la phrase 				



7e année

Étapes

Écriture

		1	2	3	4
É2.11	<p>Rendre son texte plus précis avec la coordination ou la juxtaposition de deux phrases [COM] [CRC] (p. 353)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots ou expressions utilisés pour coordonner ou subordonner deux phrases • pertinence des mots ou des expressions utilisés en fonction du contexte de la phrase • recherche des phrases qui ne contiennent qu'une proposition: <ul style="list-style-type: none"> ◦ genre de relation établie entre deux phrases qui se suivent ◦ usage du marqueur de relation ou du pronom relatif qui établit le mieux le lien entre les deux phrases ◦ fusion des deux phrases ◦ cohérence entre les deux verbes des deux phrases ◦ modification de la ponctuation 				
Vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale					
É2.12	<p>Vérifier l'accord des participes passés employés sans auxiliaire [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • repérage du groupe du nom qualifié • repérage du participe passé employé sans auxiliaire qui accompagne le groupe du nom • vérification du genre et du nombre du nom • accord en genre et en nombre avec le nom du participe passé employé seul 				
É2.13	<p>Vérifier l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire «être» ou avec un verbe d'état [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • repérage du participe passé employé avec l'auxiliaire «être» ou avec un verbe d'état: <ul style="list-style-type: none"> ◦ sembler, paraître, devenir, rester, etc. • identification du sujet du verbe • identification du genre et du nombre du sujet • accord du participe passé en genre et en nombre avec le sujet 				
É2.14	<p>Vérifier l'accord des verbes avec leur sujet au conditionnel présent et avec le sujet sous-entendu à l'impératif présent [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherche du verbe conjugué dans la phrase • temps du verbe • identification du ou des sujets du verbe présents ou sous-entendus • accord du verbe avec son sujet 				
Utilisation des outils de référence					
É2.15	<p>Trouver les différents sens d'un mot à l'aide des définitions et des exemples d'un dictionnaire intermédiaire [COM] [AUT]</p>				
Mise au point de la présentation finale					
É2.16	<p>S'assurer que la division du texte en paragraphes est respectée [COM] [CRC] (p. 346)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • idées principales et secondaires dans le paragraphe • cohérence des idées dans le même paragraphe • mots qui marquent la transition entre les paragraphes 				
Évaluation de sa démarche d'écriture					
É2.17	<p>Évaluer sa capacité à vérifier l'orthographe d'usage dans son texte [COM] [CRC]</p>				



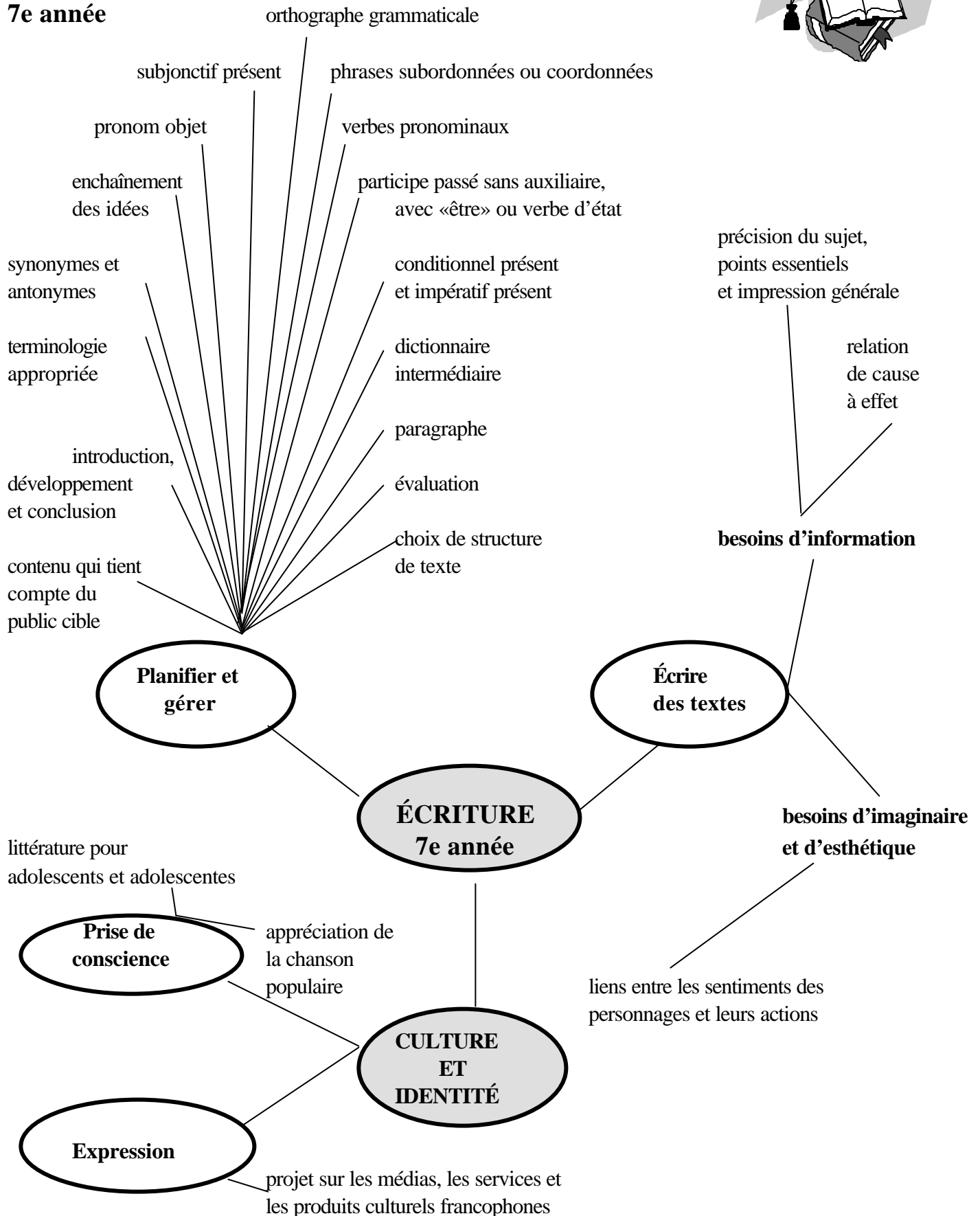
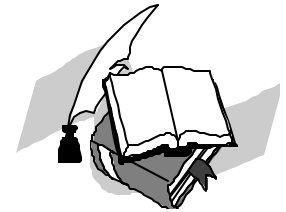
Écriture

		1	2	3	4
É3 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins de communication d'information					
É3.1	<p>Rédiger un texte dans lequel le sujet choisi est précisé, et dans lequel les éléments élaborés fournissent plusieurs caractéristiques et la conclusion donne une impression générale sur le sujet [COM] [CRC] (p. 222, 226, 312)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ annonce du sujet ◦ présentation des éléments traités du sujet ◦ présentation des éléments dans l'ordre dans lequel ils seront développés ◦ formulation d'hypothèses • développement: <ul style="list-style-type: none"> ◦ raisons qui confirment ou infirment l'hypothèse ◦ élaboration de chacun des éléments présentés dans l'introduction ◦ respect de l'ordre annoncé dans l'introduction • conclusion: <ul style="list-style-type: none"> ◦ résumé du texte ◦ reprise des éléments de l'introduction et du développement ◦ dévoilement des résultats 				
É3.2	<p>Établir des relations de cause à effet [COM] [CRC] (p. 314)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots ou expressions qui annoncent le sujet • caractéristiques de la structure de texte de cause à effet: <ul style="list-style-type: none"> ◦ mots clés ◦ marqueurs de relation ◦ expressions particulières ◦ organisation du texte • liens de conséquence entre les éléments de la production écrite: <ul style="list-style-type: none"> ◦ conséquence directe ◦ conséquence indirecte • mots ou expressions qui servent à expliquer ou à exposer 				
É4 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique					
É4.1	<p>Établir les liens entre les sentiments des personnages et leurs actions dans un récit [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots ou expressions qui expriment des sentiments • types de lien entre les sentiments et les actions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ cause à effet ◦ problème-solution ◦ direct à indirect ◦ réfléchi à impulsif • traits de caractère des personnages • sentiments des personnages • actions qui font ressortir les sentiments des personnages • marqueurs de relation qui expriment la cause, la conséquence ou le but 				

Schéma des résultats d'apprentissage

Écriture

7e année



Résultats d'apprentissage généraux et spécifiques
Contenu d'apprentissage
8e année



8e année

Étapes

Culture et identité

1 2 3 4

C1 L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs					
C1.1	<p>Discuter de passages d'œuvres de son choix dans la littérature pour adolescents et adolescentes, qui ont suscité un intérêt particulier ou éveillé une émotion [COM] (p. 231, 235, 244, 376, 386, 394, 395) Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sentiments, émotions ou souvenirs suscités par la lecture • passages présentant un intérêt particulier • raisons de la réaction 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.2	<p>Discuter de l'influence de ses pairs et de son entourage sur le développement de son identité francophone [COM][VAL] (p. 231, 235, 242, 244) Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • influence des pairs ou de l'entourage sur: <ul style="list-style-type: none"> ◦ choix musicaux ◦ choix de vidéocassettes ◦ choix de lecture ◦ participation à des activités socioculturelles francophones • réaction de l'élève face aux commentaires: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des jeunes de son âge ◦ des adultes 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2 L'élève sera capable d'exprimer dans son milieu certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il ou elle vit sa francophonie					
C2.1	<p>Collaborer à la réalisation d'un projet à caractère culturel visant à divertir [COM] [CRC] [VAL] Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inventaire des activités culturelles francophones qui se dérouleront à l'école ou dans la communauté au cours de l'année • choix de l'événement auquel les élèves aimeraient participer • choix d'un projet qui s'intégrerait bien à cet événement culturel: <ul style="list-style-type: none"> ◦ chanson ◦ saynète ◦ lecture expressive d'un extrait de pièce de théâtre, d'un poème, etc. • présentation du projet aux responsables de l'événement • réalisation du projet • analyse des retombées d'une telle expérience sur son rôle dans la communauté et l'habileté de l'élève à réaliser un tel projet avec ses pairs 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Communication orale: écoute

1 2 3 4

CO1 L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser					
CO1.1	<p>Examiner la situation d'écoute à partir de facteurs comme la durée du discours, la familiarité avec le sujet et avec le vocabulaire, la possibilité de réécouter ou de poser des questions [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • influence que chaque facteur peut avoir sur l'écoute: <ul style="list-style-type: none"> ◦ durée du discours <ul style="list-style-type: none"> - nombre d'informations données 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Écoute

		1	2	3	4
CO1.1	<ul style="list-style-type: none"> - précision des informations données - rappel des informations o familiarité avec le sujet et le vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> - activation des connaissances antérieures - anticipation du contenu du discours - habileté à repérer les informations importantes o possibilité de réécoute <ul style="list-style-type: none"> - façon d'écouter - façon de prendre des notes - sélection de mots clés o possibilité de poser des questions <ul style="list-style-type: none"> - habileté à repérer les informations importantes - habileté à pallier des pertes de compréhension <ul style="list-style-type: none"> • anticipation des questions possibles basées sur les connaissances antérieures 				
CO1.2	<p>Prévoir des façons d'écouter en fonction de ses attentes par rapport au discours [COM] [CRC] (p. 312, 328, 359, 366, 437, 449)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification: <ul style="list-style-type: none"> o des besoins o de l'intention d'écoute o de l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice • connaissances antérieures et leur influence sur les attentes • façon d'écouter selon ce que l'on veut retenir: <ul style="list-style-type: none"> o information générales o informations spécifiques o liens entre les divers éléments du sujet traité o organisation du discours • façon d'écouter en fonction du but visé: <ul style="list-style-type: none"> o apprendre o pour le plaisir o se familiariser avec le sujet o donner une rétroaction sur le sujet o compléter ses connaissances o faire le lien avec un autre sujet o discuter du sujet o résumer le sujet o informer les autres sur le sujet 				
<p>CO2 L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.</p>					
CO2.1	<p>Vérifier si l'information entendue confirme, complète, nuance ou contredit ses connaissances sur le sujet [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipation du contenu du discours • connaissances antérieures sur le sujet et les éléments essentiels traités • informations du discours qui confirment, complètent, nuancent ou contredisent les connaissances antérieures: <ul style="list-style-type: none"> o mots ou expressions spécifiques o énoncés • lien entre les informations du discours et les connaissances antérieures • retour sur les connaissances antérieures avec des modifications, au besoin 				



8e année

Étapes

Écoute

		1	2	3	4
CO2.2	Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • liens entre les mots semblables qui ont un sens commun ou un sens différent • liens entre l'organisation d'un message du même genre en français et dans une autre langue 				
CO3 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'information					
CO3.1	Distinguer les informations essentielles des informations superflues [COM] [CRC] (p. 346) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • informations essentielles selon l'intention de l'émetteur ou l'émettrice ou l'intention d'écoute • indices utilisés par l'émetteur ou l'émettrice pour signaler les informations importantes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ répétitions ◦ intonation ◦ gestes ◦ rappel d'informations importantes • idées principales et idées secondaires • prédiction de l'intention de l'émetteur ou l'émettrice • anticipation des idées secondaires du discours • relation entre les informations du schéma ou du plan: <ul style="list-style-type: none"> ◦ logique ◦ séquentielle ◦ hiérarchique ◦ de dépendance ◦ comparative ◦ de conséquence 				
CO3.2	Discuter de l'influence de la publicité sur la perception de soi et des autres [COM] [CRC] (p. 231, 235, 242, 244) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • présence de la publicité • pertinence des informations • informations en quantité suffisante • images des jeunes, des adultes ou du monde qui entoure l'élève, transmises par la publicité 				
CO4 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'imaginaire et d'esthétique					
CO4.1	Établir des liens entre les traits de caractère des personnages d'un récit et leur impact sur l'action [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques physiques et psychologiques des personnages • indices qui décrivent les traits de caractère des personnages • impact apporté par les traits de caractère des personnages: <ul style="list-style-type: none"> ◦ direct ou indirect ◦ réfléchi ou impulsif • rôle des traits de caractère pour déclencher les actions • rôle des actions pour faire ressortir les traits de caractère 				



8e année

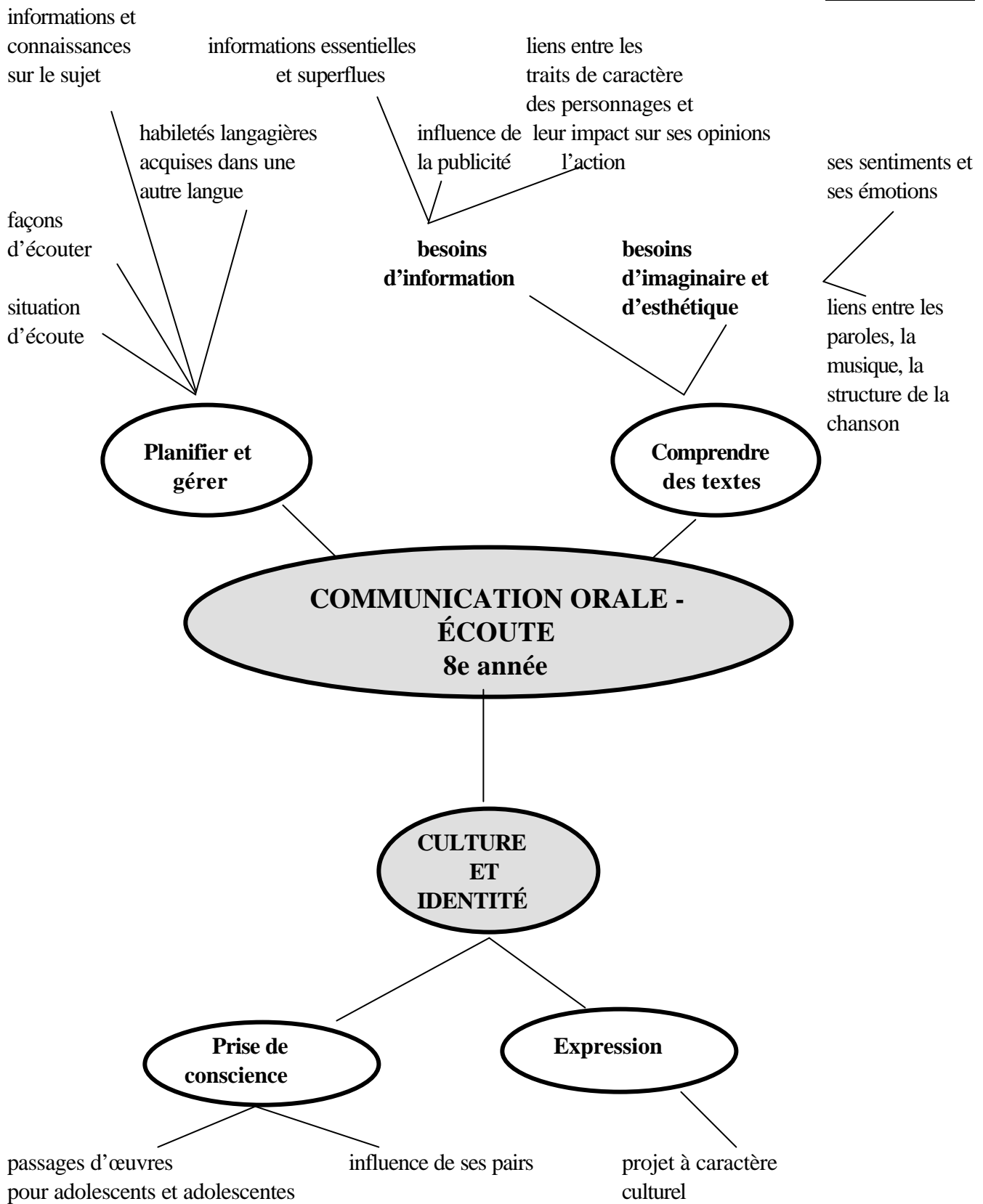
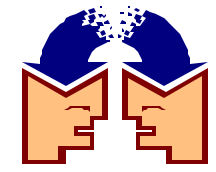
Étapes

Écoute

1	2	3	4

CO4.2	<p>Faire part de ses opinions, de ses sentiments, de ses émotions, sur certains passages ou scènes du discours [COM] [CRC] (p. 231, 235, 376, 386, 394, 395)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none">• mots ou expressions qui annoncent une intervention personnelle:<ul style="list-style-type: none">◦ à mon avis◦ je crois que◦ je pense que◦ de mon côté• reformulation d'un passage ou d'une scène de façon à faire ressortir les informations pertinentes à sa réaction• annonce de l'objet, de l'événement ou de la personne qui suscite des réactions• utilisation de mots clés• explication de la raison de sa réaction à partir des éléments du discours ou de son expérience personnelle				
CO4.3	<p>Établir des liens entre les paroles, la musique et la structure d'une chanson [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none">• vocabulaire utilisé• éléments qui créent des effets particuliers:<ul style="list-style-type: none">◦ répétition◦ rime◦ sens figuré des mots ou des expressions• lien entre la musique et le message véhiculé par une chanson• message véhiculé par la chanson• complémentarité entre la structure de la chanson, la musique et les paroles:<ul style="list-style-type: none">◦ couplets◦ répétitions◦ tournures de phrase				

Schéma des résultats d'apprentissage
Communication orale: écoute
8e année





8e année

Interaction

1 2 3 4

CO5 L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction

CO5.1	Utiliser divers moyens pour inclure tous les membres du groupe dans la conversation [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">• idées principales• mots clés• mots et expressions qui permettent d'inclure une personne dans la conversation:<ul style="list-style-type: none">◦ Et toi, qu'en penses-tu?◦ Est-ce que cela t'est déjà arrivé?• moyens possibles:<ul style="list-style-type: none">◦ résumer les propos pour un nouveau membre◦ inciter une personne à parler<ul style="list-style-type: none">– en lui posant une question– en lui rapportant ses propos– en lui demandant de développer un point	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

CO6 L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne

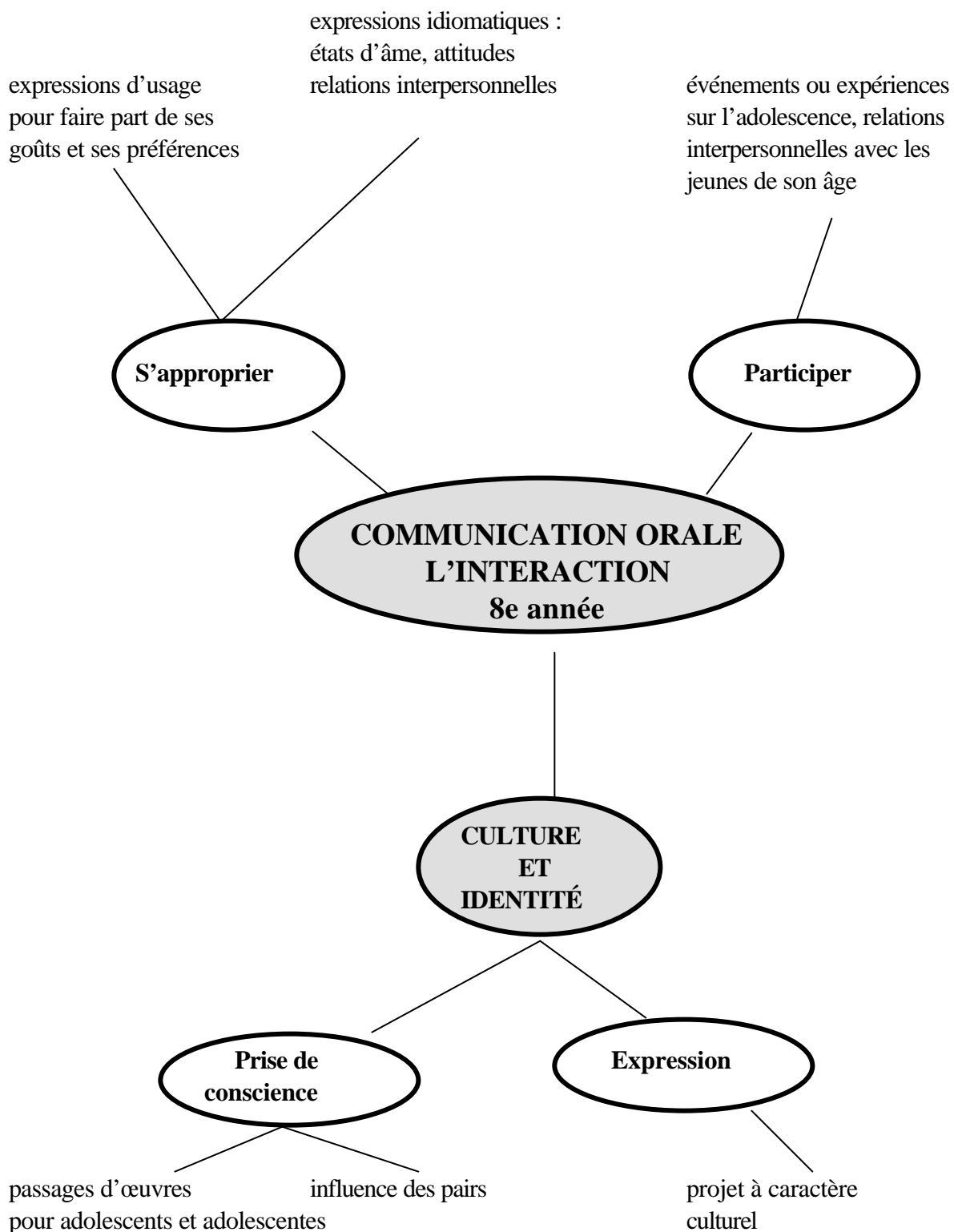
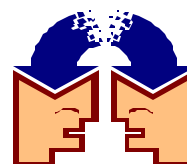
CO6.1	Employer les expressions d'usage pour faire part de ses goûts et de ses préférences [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">• expressions possibles:<ul style="list-style-type: none">◦ à mon avis◦ selon moi◦ je pense que	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

CO6.2	Employer des expressions idiomatiques décrivant des états d'âme, des attitudes ou des relations interpersonnelles [COM] [CRC] (p. 477, 478) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">• exemples: avoir les nerfs en boule, tomber sur les nerfs de quelqu'un, avoir les bleus, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

CO7 L'élève sera capable de participer à des conversations dans des domaines de la vie quotidienne

CO7.1	Parler d'événements ou d'expériences portant sur sa situation d'adolescent ou d'adolescente et sur les relations interpersonnelles avec les jeunes de son âge [COM] [VAL] (p. 231, 235, 242, 244) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">• perception de l'élève de son vécu et des gens qui l'entourent• privilèges et responsabilités qui font partie du quotidien de l'élève• comment l'élève se sent avec les jeunes de son âge• ce qui distingue l'élève des autres jeunes de son âge et en quoi il ou elle leur ressemble	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Schéma des résultats d'apprentissage
Communication orale: interaction
8e année





Exposé

1	2	3	4
---	---	---	---

CO8 L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de langue

CO8.1	Prévoir des modalités d'intervention pour pallier une perte de compréhension [COM] [CRC] (p. 341)				
-------	---	--	--	--	--

Contenu d'apprentissage:

- identification des passages qui pourraient poser problème soit à cause du degré d'abstraction soit à cause du degré de familiarité du public cible avec le sujet du vocabulaire
- moyens possibles pour fournir le support nécessaire à la compréhension de son message:
 - insistance sur les informations importantes à l'aide de la répétition, en jouant avec l'intonation, le volume ou les gestes
 - utilisation d'exemples
 - utilisation d'analogies
 - comparaison des informations nouvelles à un élément connu
 - utilisation des illustrations, des graphiques
 - démonstration, etc.

CO8.2	Prévoir les parties de la présentation qui bénéficieraient d'un effet particulier [COM] [CRC]				
-------	---	--	--	--	--

Contenu d'apprentissage:

- identification:
 - de l'intention de production
 - des besoins du public cible
- moyens adéquats en fonction de l'effet désiré:
 - expliquer
 - démontrer
 - préciser
 - compléter
 - accentuer
 - convaincre, persuader, faire agir
- différents effets:
 - sonores
 - visuels
 - audiovisuels
- pertinence des effets utilisés

CO8.3	Apporter des changements nécessaires au choix et à l'organisation du contenu de son exposé après s'être exercé [COM] [CRC] (p. 222, 226, 312, 328,346, 354, 413)				
-------	--	--	--	--	--

Contenu d'apprentissage:

- changements afin de mieux rencontrer:
 - intention de production
 - besoins du public cible
- pertinence des informations:
 - précision des informations
 - élimination des informations inutiles
- informations en quantité suffisante:
 - élimination des informations redondantes
 - ajout des informations importantes
- ordre de présentation des éléments de l'exposé
- changements possibles à faire:
 - précision des idées
 - précision du vocabulaire
 - supports visuels



L'exposé

		1	2	3	4
CO9 L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission claire d'un message					
CO9.1	<p>Pallier une perte de compréhension par la reformulation des informations et l'utilisation d'exemples ou d'illustrations [COM] [CRC] (p. 341)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipation des parties qui pourraient être difficiles à comprendre: <ul style="list-style-type: none"> ◦ concepts présentés ◦ vocabulaire utilisé ◦ syntaxe utilisée • moyens pour pallier une perte de compréhension: <ul style="list-style-type: none"> ◦ comparaisons ◦ illustrations pour appuyer ses propos ◦ descriptions ◦ exemples pour appuyer ses propos • identification des informations importantes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour les répéter ◦ pour les accentuer ◦ pour les annoncer • liens existant entre les informations ou les éléments de l'exposé • syntaxe: <ul style="list-style-type: none"> ◦ phrases affirmatives et négatives ◦ phrases actives et passives • style direct et indirect • mots de substitution 				
CO9.2	<p>Utiliser le présent du subjonctif dans les cas usuels [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • il faut que... • j'aimerais que... • veux-tu que... 				
CO9.3	<p>Respecter la place des pronoms personnels dans les cas usuels [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pronoms personnels sujets • pronoms personnels compléments • plusieurs pronoms personnels sujets • séquences: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pronom sujet + pronom complément + verbe ◦ verbe à l'impératif + pronom complément 				
CO10 L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de satisfaire ses besoins de communiquer des informations, d'explorer la langue et de divertir					
CO10.1	<p>Présenter une situation en exposant le problème et en proposant des solutions [COM] [CRC] (p. 321)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • annonce du problème: <ul style="list-style-type: none"> ◦ quel est le problème? ◦ qui ou qu'est-ce qui en est la cause? ◦ définition et description du problème • marqueurs de relation appropriés • causes possibles • hypothèses possibles pour résoudre le problème • proposition de plusieurs solutions possibles 				



8e année

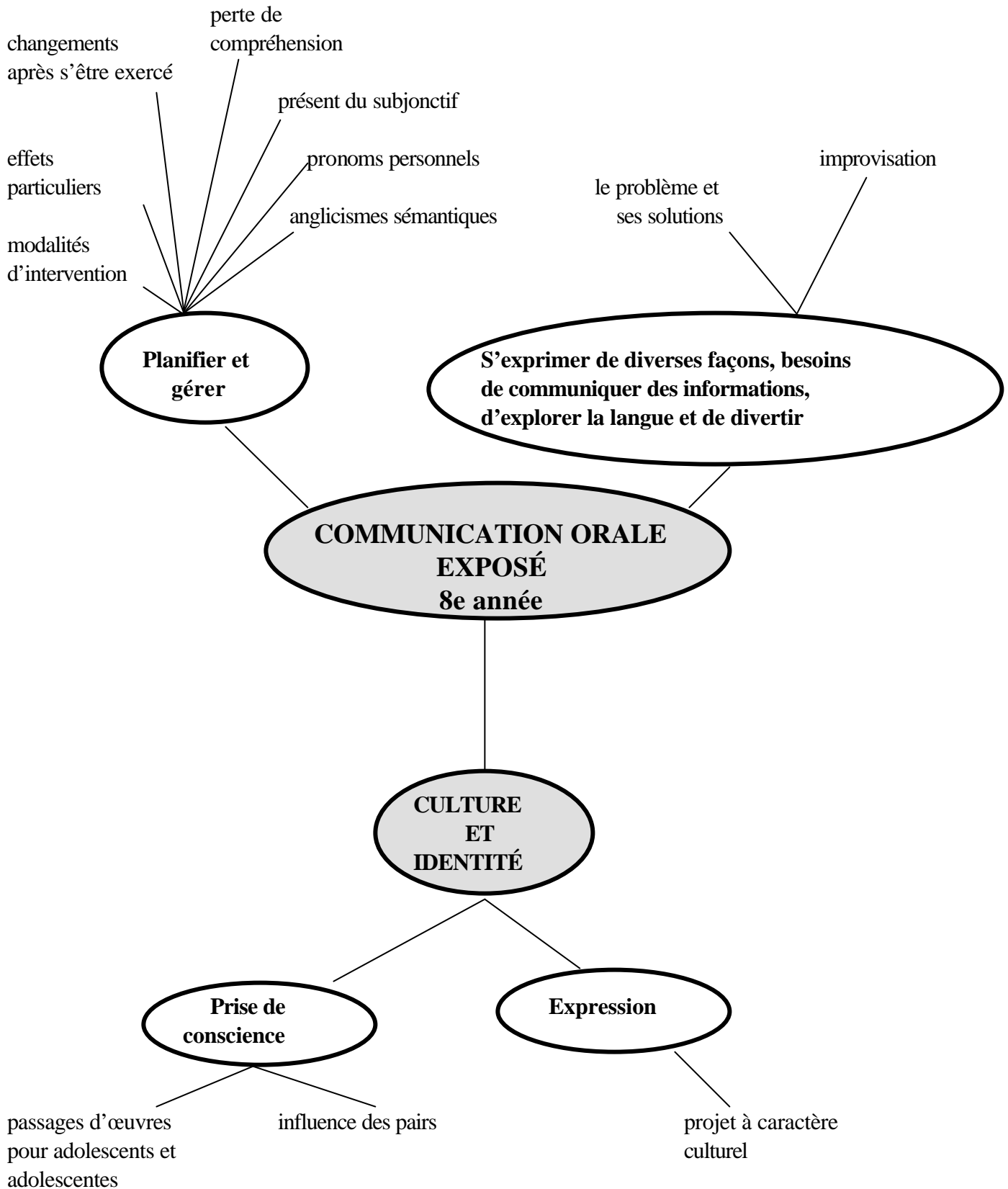
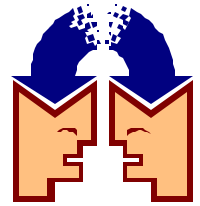
Étapes

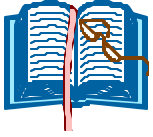
L'exposé

1 2 3 4

CO10.1	<ul style="list-style-type: none">• liens entre le problème, les solutions et les conséquences• identification de la solution la plus favorable• les raisons qui expliquent ce point de vue• résultats découlant des solutions:<ul style="list-style-type: none">◦ fructueux◦ infructueux				
CO10.2	Improviser à partir d'une mise en situation [COM] [CRC] (p. 238, 245) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">• intention de production• mots clés• organisation des mots clés• énoncés qui captent l'attention du public• choix des interventions en fonction des intervenants et des intervenantes• utilisation des propos des intervenants et intervenantes pour répliquer				

Schéma des résultats d'apprentissage
Communication orale: exposé
8e année





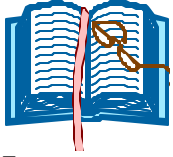
8e année

Étapes

Lecture

1 2 3 4

L1 L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes divers, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à accomplir		1	2	3	4
L1.1	<p>Prévoir une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes [COM] [CRC] (p. 312, 328, 359, 366, 437)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • intention de lecture • intention de l'auteur ou de l'auteure • sélection du schéma approprié à l'intention • sélection des mots clés • anticipation de la structure de texte • but de la prise de notes • moyens possibles: <ul style="list-style-type: none"> ◦ utilisation d'un surligneur pour faire ressortir les informations importantes et les idées principales ◦ identification du sujet du paragraphe dans la marge ◦ rédaction des informations importantes en style télégraphique ◦ organisation des informations importantes dans un schéma ou un graphique associé à la structure de texte ◦ choix d'un code pour marquer le temps, les actions, la présence des personnages, leurs traits physiques ou psychologiques, etc. 				
L2 L'élève sera capable de gérer sa lecture de textes divers, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser		1	2	3	4
L2.1	<p>Utiliser une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes afin de favoriser la compréhension ou pour retenir l'information [COM] [CRC] [AUT] (p. 437-439)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • intention de lecture • intention de l'auteur ou de l'auteure • sélection du schéma approprié à l'intention de lecture • sélection des mots clés • organisation des informations selon le schéma sélectionné en fonction de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ l'intention de lecture ◦ la tâche à réaliser • sélection des informations essentielles • lien entre les informations sélectionnées • anticipation de la structure de texte • mots ou expressions qui annoncent les informations importantes • but de la prise de notes • organisation des notes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ schématique ◦ style télégraphique • évaluation de la pertinence des informations sélectionnées • moyens possibles: <ul style="list-style-type: none"> ◦ utilisation d'un surligneur pour faire ressortir les idées principales ◦ identification du sujet du paragraphe dans la marge ◦ rédaction des informations importantes en style télégraphique ◦ organisation des information importantes dans un schéma ou un graphique associé à la structure de texte ◦ choix d'un code pour marquer le temps, les actions, la présence des personnages, leurs traits physiques ou psychologiques, etc. 				

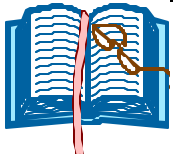


8e année

Étapes

Lecture

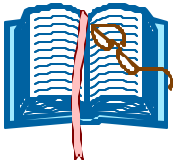
		1	2	3	4
L2.2	<p>Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour faciliter la compréhension [COM] [CRC] [AUT]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconnaissance d'une perte de compréhension • liens entre des mots semblables qui ont un sens commun ou un sens différent en français et dans une autre langue connue • liens entre les structures de phrases qui ont une structure commune ou une structure différente en français ou dans une autre langue connue • liens entre l'organisation des informations d'un même genre de message en français et dans une autre langue 				
L2.3	<p>Utiliser les indices du texte afin de distinguer les faits des opinions [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques propres aux faits et aux opinions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ précision ou généralisation des informations ◦ faits: énoncés qui peuvent être vérifiés ◦ opinions: avis émis sur un sujet ◦ neutralité ou subjectivité des termes ◦ nature des informations • indices qui signalent la neutralité ou la subjectivité • informations textuellement et contextuellement importantes • mots ou expressions identifiant des faits ou des opinions • sophismes dans les textes ayant des faits et des opinions (raisonnements faux ou invalides malgré l'apparence de vérité): <ul style="list-style-type: none"> ◦ appel à l'autorité ◦ appel à la majorité ◦ attaque contre la personne ◦ appel à la tradition ◦ généralisation abusive ◦ appel à la nouveauté ◦ causalité abusive ◦ appel au sentiment ◦ demande de privilèges 				
L2.4	<p>Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte descriptif [COM] [CRC] (p. 312, 318)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mention du sujet dans la description au début du texte • ordre d'énumération des éléments de la description 				
L2.5	<p>Faire appel à ses connaissances des procédés du texte descriptif afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] (p. 312, 318)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sujet et éléments de la description • liens entre les éléments de la description • ordre d'énumération des éléments de la description: <ul style="list-style-type: none"> ◦ progression dans le temps ◦ progression dans l'espace ◦ progression du général au particulier 				



Lecture

1	2	3	4
---	---	---	---

L3 L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'information					
L3.1	<p>Distinguer les informations essentielles des informations superflues [COM] [CRC] (p. 346)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • idées principales et idées secondaires • information essentielle et information superflue selon: <ul style="list-style-type: none"> ◦ intention de lecture ◦ intention de l'auteur ou de l'auteure • indices utilisés par l'auteur ou l'auteure pour signaler les informations importantes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ indices graphiques (grosseur des lettres, caractère gras, encadrement, etc.) ◦ indices lexicaux: les mots ou les expressions qui: <ul style="list-style-type: none"> – indiquent l'importance de l'information – indiquent le thème – résument les informations – amènent la conclusion – établissent des relations ◦ indices sémantiques (l'introduction, les paragraphes, les répétitions, etc.) 				
L3.2	<p>Distinguer les faits des opinions [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques propres aux faits et aux opinions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ précision ou généralisation des informations ◦ neutralité ou émotivité des termes ◦ nature des informations • sophismes dans le texte comportant des faits ou des opinions (raisonnements faux ou invalides malgré une apparence de vérité): <ul style="list-style-type: none"> ◦ appel à l'autorité ◦ appel à la majorité ◦ attaque contre la personne ◦ appel à la tradition ◦ généralisation abusive ◦ appel à la nouveauté ◦ causalité abusive ◦ appel au sentiment ◦ demande de privilèges • informations textuellement et contextuellement importantes • mots ou expressions identifiant des faits ou des opinions 				
L3.3	<p>Analyser les procédés employés par l'auteur ou l'auteure d'un texte descriptif [COM] [CRC] (p. 312, 318)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sujet et éléments de la description • liens entre les éléments de la description • ordre d'énumération des éléments de la description: <ul style="list-style-type: none"> ◦ progression dans le temps ◦ progression dans l'espace ◦ progression du général au particulier • insertion d'un discours direct ou indirect • point de vue adopté par l'auteur ou l'auteure 				



8e année

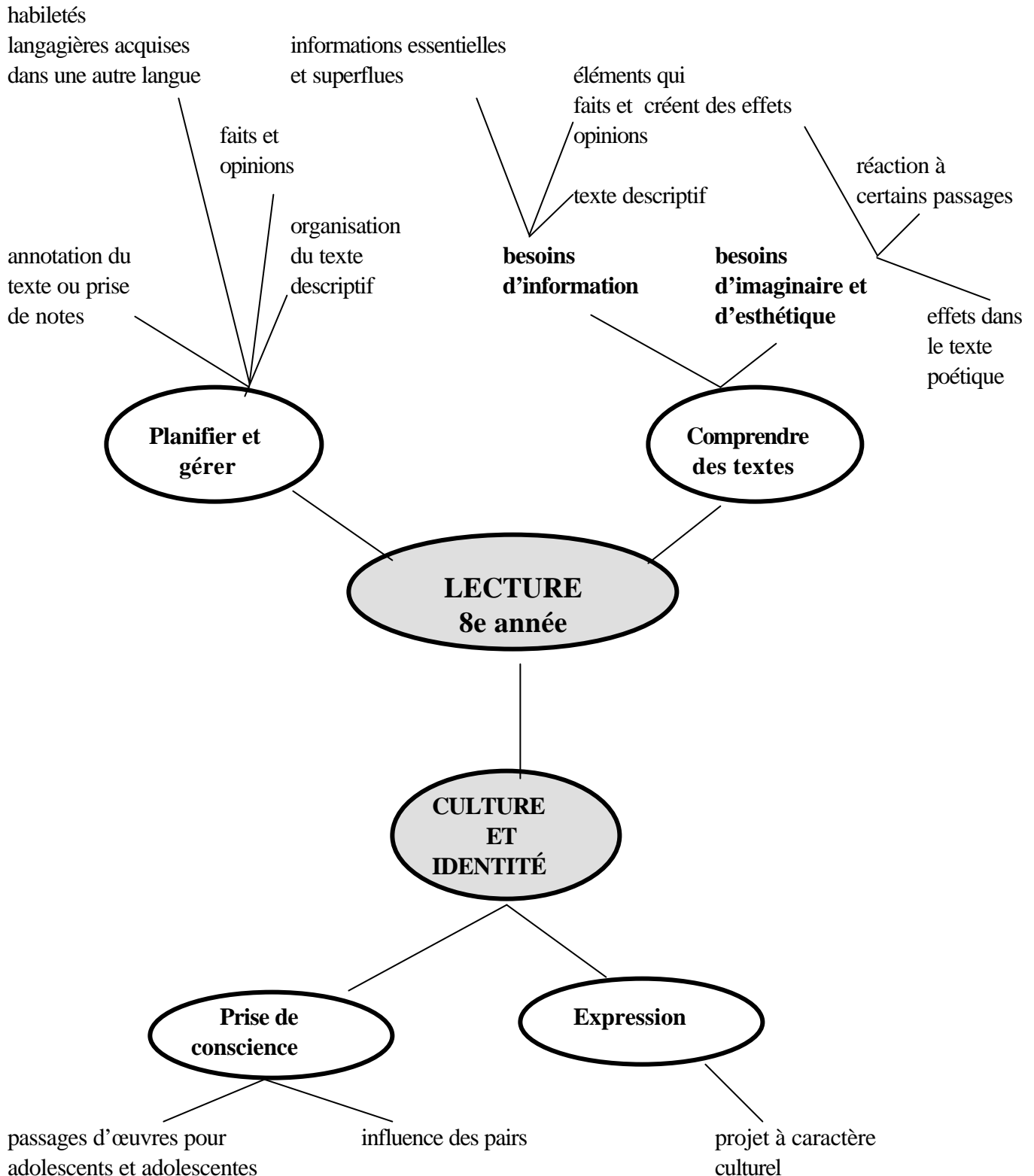
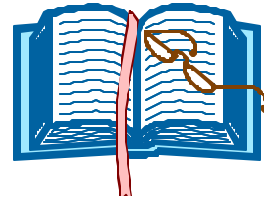
Étapes

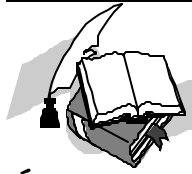
Lecture

		1	2	3	4
L4 L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique					
L4.1	<p>Dégager les éléments qui créent des effets de vraisemblance, de suspense, d'exagération ou de rebondissement [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots ou expressions qui annoncent et décrivent les effets particuliers • cause des effets particuliers: <ul style="list-style-type: none"> ◦ actions des personnages ◦ événements prévus ou imprévus ◦ réactions des personnages ◦ environnement physique • caractéristiques des effets particuliers: <ul style="list-style-type: none"> ◦ logiques ◦ inévitables ◦ inattendus ◦ progressifs 				
L4.2	<p>Réagir à certains passages présentant un intérêt particulier à partir de ses expériences personnelles [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots ou expressions qui annoncent une réaction personnelle: <ul style="list-style-type: none"> ◦ à mon avis ◦ je crois que ◦ je pense que ◦ de mon côté • mots ou expressions qui font le lien entre les passages choisis et ses réactions personnelles • appuyer ses réactions personnelles par des informations pertinentes du récit • identification des éléments du passage qui présentent un intérêt particulier • précision des idées • lien entre ses réactions et les éléments du récit au niveau: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des personnages ◦ des événements ◦ des actions 				
L4.3	<p>Évaluer dans un texte poétique les effets de l'association d'idées, d'images, de mots ou de sons [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • intention de l'auteur ou de l'auteure: <ul style="list-style-type: none"> ◦ jouer avec les mots ◦ faire rire ◦ émouvoir • lien entre l'effet utilisé et le sens du texte poétique • mots utilisés et regroupement de ces mots 				

Schéma des résultats d'apprentissage

Lecture 8e année





8e année

Étapes

Écriture

1 2 3 4

É1 L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication		1	2	3	4
É1.1	<p>Sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte du contexte de lecture du public cible [COM] [CRC] (p. 312, 328, 428)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipation du contexte de lecture de la production écrite: <ul style="list-style-type: none"> ◦ à haute voix ◦ silencieusement ◦ lue à plusieurs reprises ◦ lue une seule fois ◦ sera utile pendant plusieurs années scolaires • anticipation des connaissances du public cible • anticipation des moyens pour pallier le manque de connaissance du public cible <ul style="list-style-type: none"> ◦ photos ◦ dessins ◦ tableaux, graphiques ◦ matériel audiovisuel • précision du contenu en fonction des besoins du public cible 				
É1.2	<p>Prévoir les marqueurs de relation qui conviennent à la structure de texte [COM] [CRC] (p. 353)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • intention de communication • relation entre l'intention et une structure de texte particulière • caractéristiques des différentes structures de texte • marqueurs de relation appropriés aux caractéristiques du texte • rôle des marqueurs de relation: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour annoncer: <ul style="list-style-type: none"> – une structure textuelle spécifique – des informations spécifiques – l'organisation d'un discours • utilité des marqueurs de relation: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour introduire: d'abord, premièrement, etc. ◦ pour développer: ensuite, puis, alors que, cependant, etc. ◦ pour conclure: comme résultat, finalement, enfin, etc. 				
É2 L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication					
En cours de rédaction					
É2.1	<p>Noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • catégorisation des interrogations au niveau: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des idées, du vocabulaire ◦ de la syntaxe ◦ de l'organisation du texte ◦ de l'orthographe d'usage et grammaticale • suivi: <ul style="list-style-type: none"> ◦ consultation d'ouvrages de référence ◦ discussions avec ses pairs ◦ discussions avec l'enseignant ou l'enseignante 				



Écriture

1	2	3	4
---	---	---	---

Vérification de sa production écrite

É2.2	Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • pronoms possessif et démonstratif • conjonction • propositions principale et subordonnée • ponctuation: deux-points, guillemets, tiret • incise 				
------	--	--	--	--	--

Vérification de l'organisation du message

É2.3	Vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie [COM] [CRC] (p. 312, 328, 346, 413) Contenu d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> • intention de communication • relation entre l'intention et une structure de texte particulière • caractéristiques des différentes structures de texte • marqueurs de relation appropriés aux caractéristiques du texte • utilité des marqueurs de relation: <ul style="list-style-type: none"> ◦ subtilités ◦ nuances • utilisation des marqueurs de relation en fonction du contexte • phrases où les marqueurs de relation sont implicites 				
------	--	--	--	--	--

É2.4	Vérifier l'utilisation des mots et des expressions qui marquent la cohésion et la progression dans le texte [COM] [CRC] (p. 354, 413) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • mots qui marquent la transition • mots qui situent les événements dans le temps, chronologie des événements • répétition d'éléments importants tout au long du texte • lien entre les différentes idées • éléments de ponctuation qui accentuent les informations importantes • éléments de ponctuation qui rendent le texte facile à lire 				
------	--	--	--	--	--

É2.5	Vérifier l'efficacité des procédés propres au texte descriptif [COM] [CRC] (p. 312, 318) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • sujet et éléments de la description • liens entre les éléments de la description • ordre d'énumération des éléments dans la description : <ul style="list-style-type: none"> ◦ progression dans le temps ◦ progression dans l'espace ◦ progression du général au particulier 				
------	--	--	--	--	--

É2.6	Vérifier la place du pronom personnel complément dans les phrases déclaratives et interrogatives aux temps composés [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • pronom personnel complément est placé entre le sujet et l'auxiliaire 				
------	---	--	--	--	--

É2.7	Vérifier la cohérence entre les pronoms possessifs et démonstratifs et les noms qu'ils remplacent [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification des noms qu'ils remplacent • vérification du genre et du nombre des noms qu'ils remplacent • accord des pronoms en genre et en nombre 				
------	---	--	--	--	--



8e année

Étapes

Écriture

		1	2	3	4
É2.8	Vérifier la concordance des temps des verbes dans les cas usuels avec la conjonction «si» [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • «si» + présent + futur simple • «si» + imparfait + conditionnel présent 				
É2.9	Vérifier l'emploi des signes de ponctuation qui marquent le dialogue et le monologue [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • deux-points qui annoncent les paroles rapportées • guillemets qui marquent les interventions des locuteurs ou locutrices • tiret qui marque le changement de locuteur ou de locutrice • virgules qui encadrent une incise 				
Vérification de la qualité du texte					
É2.10	Enrichir son texte avec des comparatifs et des superlatifs [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • degrés de signification des comparatifs et des superlatifs: <ul style="list-style-type: none"> ◦ degré de supériorité ◦ degré d'infériorité ◦ degré d'égalité ◦ degré très élevé ◦ degré très bas • comparatifs et superlatifs irréguliers 				
É2.11	Rendre son texte plus précis en ajoutant ou en enlevant des phrases ou des propositions [COM] [CRC] (p. 450) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • pertinence de l'ajout ou du retrait d'une phrase ou d'une proposition • retrait d'une phrase ou d'une proposition pour éviter la redondance des informations • ajout d'une phrase ou d'une proposition pour: <ul style="list-style-type: none"> ◦ expliquer ◦ compléter ◦ préciser 				
É2.12	Reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • mots communs à la langue française et à la langue anglaise qui ont un sens différent (faux amis) • mots présents dans les deux langues qui ont un sens particulier 				
Vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale					
É2.13	Vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est «qui» [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • repérage des verbes conjugués dans la phrase • interrogation sur le temps des verbes • identification du sujet: <ul style="list-style-type: none"> ◦ si le verbe est séparé de son sujet par un écran, ne pas tenir compte de l'écran ◦ si le sujet est le pronom «qui», lui substituer le nom qu'il remplace ◦ identification du genre et de la personne • accord du verbe en utilisant la bonne terminaison 				
Utilisation des outils de référence					
É2.14	Vérifier l'orthographe des verbes aux temps et aux modes usuels à l'aide d'un recueil de verbes [COM] [AUT]				



8e année

Étapes

Écriture

1	2	3	4
---	---	---	---

Mise au point de la présentation finale		1	2	3	4
É2.15	S'assurer que les éléments de la mise en page sont adéquats [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification de l'intention de communication • pertinence des éléments de la mise en page en fonction de l'intention de communication • pertinence du choix de la grosseur des caractères pour mettre en relief les informations importantes • pertinence du choix des illustrations ou des graphiques: <ul style="list-style-type: none"> ◦ préciser les informations ◦ expliquer les informations ◦ compléter les informations ◦ ajouter aux informations 				
Évaluation de sa démarche d'écriture		1	2	3	4
É2.16	Évaluer sa capacité d'organiser son texte [COM] [CRC] [AUT] (p. 222, 226, 312, 388)				
É3 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins de communication d'information					
É3.1	Présenter l'information factuelle et la relation entre les différents éléments traités [COM] [CRC] (p. 354, 428) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • consultation de plus d'une ressource lors de la sélection des informations • porter attention: <ul style="list-style-type: none"> ◦ à la date de parution ◦ à la maison d'édition ◦ à l'auteur ou l'auteure • informations appuyées par: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des faits ◦ des citations ◦ des exemples • marqueurs de relation appropriés • lien entre les différents éléments au niveau: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des idées ◦ du vocabulaire ◦ de l'organisation des énoncés 				
É3.2	Rédiger une lettre officielle de demande d'information ou de commande [COM] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • protocole de la lettre: date, formule d'appel, signature 				
É3.3	Exposer un problème et ses solutions [COM] [CRC] (p. 312, 321) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • annonce du problème: <ul style="list-style-type: none"> ◦ quel est le problème? ◦ qui ou qu'est-ce qui en est la cause? ◦ description et définition du problème • choix des marqueurs de relation appropriés • énoncé de ce qui a été entrepris pour résoudre le problème • pertinence des énoncés de solution • résultats escomptés • proposition de plusieurs solutions possibles • lien entre le problème, les solutions et les conséquences 				



8e année

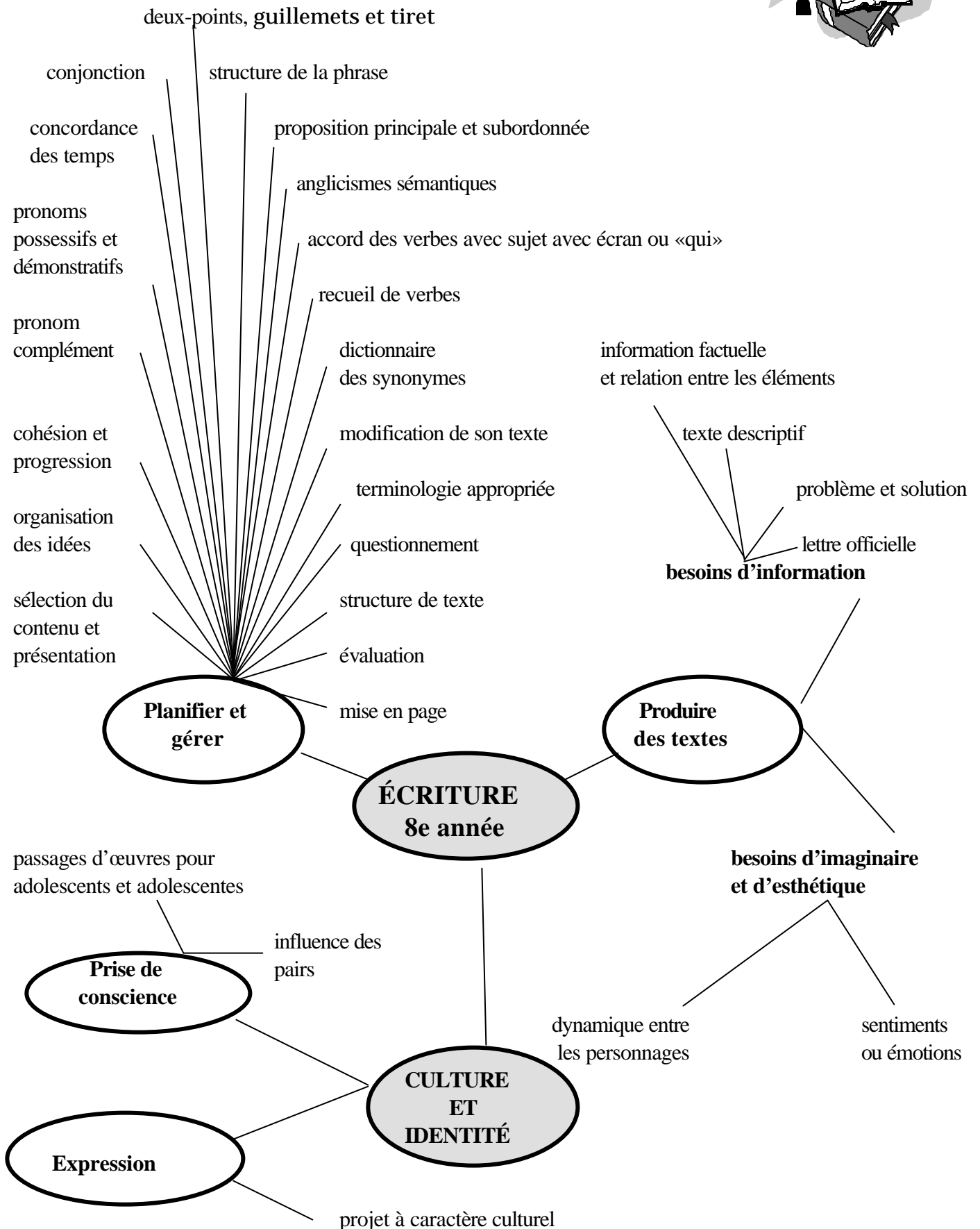
Étapes

Écriture

		1	2	3	4
É3.4	Rédiger un texte descriptif [COM] [CRC] (p. 312, 318) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">• sujet et éléments de la description• liens entre les éléments de la description• ordre d'énumération des éléments de la description:<ul style="list-style-type: none">◦ progression dans le temps◦ progression dans l'espace◦ progression du général au particulier				
É4 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique					
É4.1	Établir la dynamique entre les personnages principaux et secondaires et leurs actions correspondantes dans un récit [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">• description des personnages• mots ou expressions qui servent à décrire• mots ou expressions qui expriment des sentiments• relation entre les personnages principaux et secondaires:<ul style="list-style-type: none">◦ amicale◦ haineuse◦ de rivalité◦ de parenté, etc.• lien entre la relation des personnages et leurs actions• actions qui font ressortir des sentiments• sentiments qui déclenchent des actions• marqueurs de relation qui expriment:<ul style="list-style-type: none">◦ la cause◦ la conséquence◦ le but				
É4.2	Évoquer des sentiments ou des émotions à l'aide d'images dans un texte axé sur l'esthétique [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">• mots ou expressions qui évoquent des sentiments ou des émotions• sens figuré des mots• utilisation des comparaisons pour créer des images• regroupement des mots pour évoquer une image				

Schéma des résultats d'apprentissage

Écriture 8e année



Résultats d'apprentissage généraux et spécifiques
Contenu d'apprentissage
9e année



Culture et identité

1 2 3 4

C1 L'élève sera capable de se situer par rapport aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs		1	2	3	4
C1.1	Discuter, à partir de son vécu, des réalités représentées dans quelques œuvres d'auteurs et d'auteurs canadiens contemporains [COM] [CRC] [VAL] (p. 231, 235, 244, 376, 386, 394, 395) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> mode de vie des personnages d'un film, d'un vidéoclip, d'une chanson, d'un roman: réalités socioculturelles, économiques ou politiques parallèles entre différentes œuvres d'auteurs et d'auteurs canadiens contemporains 				
C1.2	Discuter de la richesse de différentes expressions propres aux francophones de son milieu telles que les canadianismes et les régionalismes [COM] [VAL](p. 231, 235, 244) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> mots ou expressions provenant de son entourage immédiat ou de la région de l'élève observation de la façon dont les gens du milieu expriment certaines réalités hypothèses sur l'origine des mots ou des expressions utilisés dans son milieu recherche des régions qui partagent l'utilisation de ces mots ou expressions 				
C1.3	Discuter de l'importance pour elle ou pour lui des divers services disponibles en français dans sa région [COM] [CRC] [VAL] (p. 231, 235, 244) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> inventaire des services offerts en français dans la région de l'élève identification des services que les élèves utilisent régulièrement ou occasionnellement ordre de priorité de ces services répercussion sur les activités familiales, scolaires ou communautaires de la disparition de ces services 				
C2 L'élève sera capable d'exprimer dans son milieu certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il ou elle vit sa francophonie		1	2	3	4
C2.1	S'affirmer en prenant la parole devant ses pairs et des adultes [COM] [CRC] [VAL] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> donner son point de vue sur un sujet 				
C2.2	Collaborer à la réalisation d'un projet de promotion de la langue française [COM] [CRC] [VAL] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> appréciation par l'élève du français dans son développement personnel et dans celui des autres personnes du milieu choix d'un projet qui met en valeur la richesse de la langue, la beauté des expressions ou un des éléments culturels qu'elle véhicule, etc. réalisation du projet en tenant compte du public cible analyse des retombées d'un tel projet sur les habiletés personnelles et sur les habiletés à travailler en groupe 				



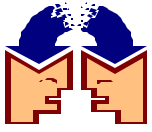
9e année

Étapes

Écoute

1 2 3 4

CO1 L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser		1	2	3	4
CO1.1	<p>Prévoir la structure de texte à partir d'indices tels que le sujet du discours et le contexte de présentation, pour orienter son écoute [COM] [CRC] (p. 337)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • éléments qui facilitent la prédiction du texte: <ul style="list-style-type: none"> ◦ sujet du discours ◦ titre du discours ◦ connaissance que l'élève a de l'émetteur ou de l'émettrice ◦ renseignements écrits qui accompagnent le discours ◦ intention d'écoute ◦ lieu où se déroule le discours 				
CO2 L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser					
CO2.1	<p>Noter les points sur lesquels des clarifications sont nécessaires [COM] [CRC] [AUT]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • intention d'écoute • identification du genre de clarifications voulues: <ul style="list-style-type: none"> ◦ précision des informations ◦ explication des informations ◦ informations supplémentaires ◦ explication du vocabulaire • lien entre les informations données par l'émetteur ou l'émettrice et ses notes personnelles, lors d'une demande de clarification • facteurs qui influent sur sa demande de clarification: <ul style="list-style-type: none"> ◦ possibilité de poser une question ◦ possibilité de réécouter 				
CO2.2	<p>Ajuster au besoin sa manière d'écouter en tenant compte du déroulement du discours et du changement dans la situation d'écoute [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ajustement de sa manière d'écouter en fonction de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ attentes ◦ intention d'écoute ◦ organisation du discours ◦ intention de l'émetteur ou l'émettrice 				
CO3 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'information					
CO3.1	<p>Dégager les idées principales implicites [COM] [CRC] (p. 346, 350)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification du sujet du paragraphe • sélection des idées essentielles de chaque paragraphe • rédaction d'une phrase qui inclut le sujet et les idées essentielles de chaque paragraphe • validation de la phrase 				
CO3.2	<p>Distinguer les faits des opinions [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • un fait: propos qui peut être prouvé • une opinion: propos qui provient d'une réaction à un fait 				



9e année

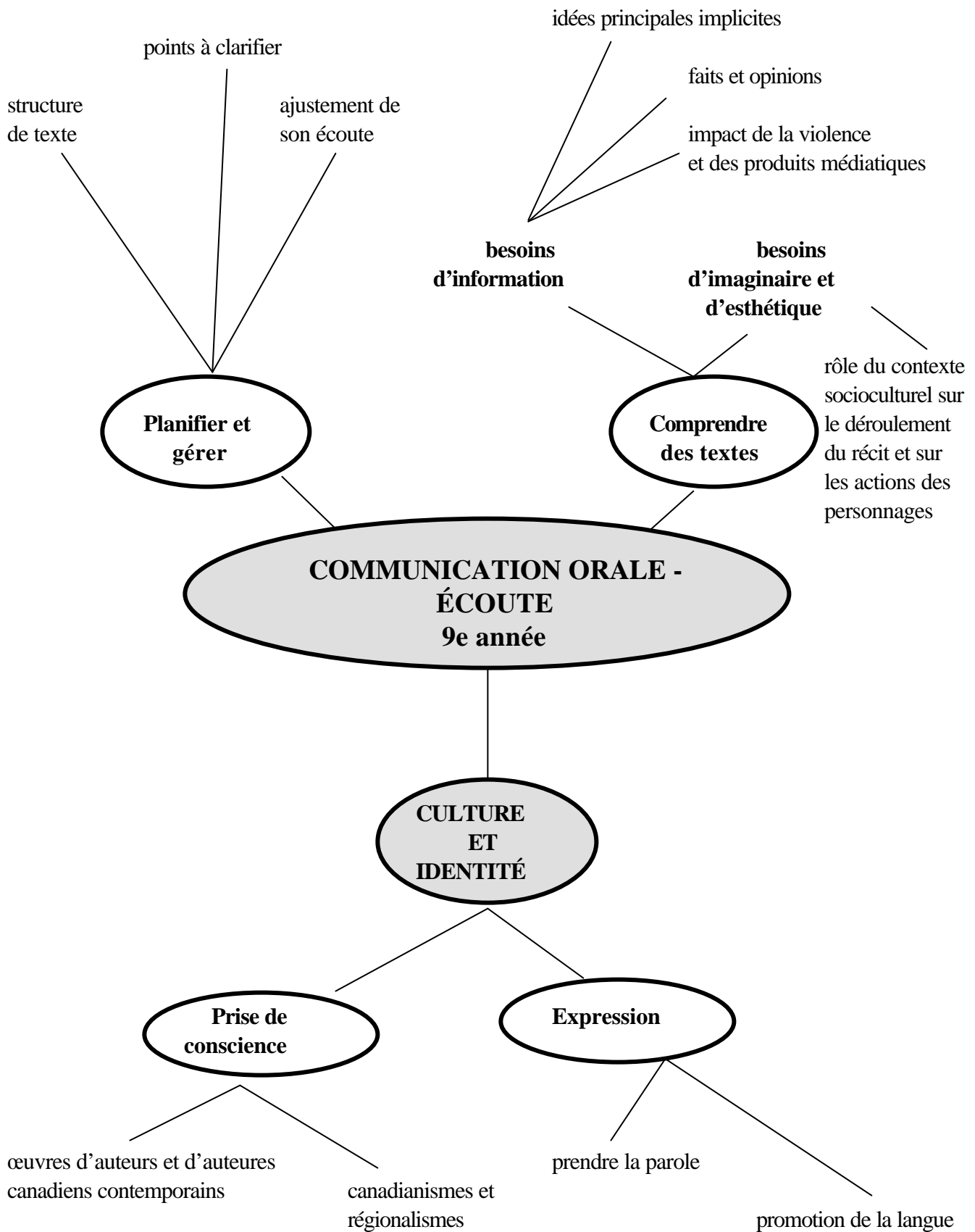
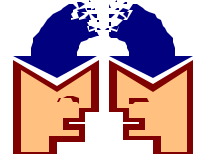
Étapes

Écoute

1	2	3	4

CO3.3	Discuter de l'impact de la violence et des produits médiatiques [COM] [CRC] [VAL] (p. 231, 235, 244) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">• définition du concept de violence• manifestation de la violence dans les produits médiatiques• orientation de cette violence• indices implicites de la violence• influence de la violence présente dans les produits médiatiques sur la façon de penser et d'agir• réactions personnelles face à la violence à la suite d'un visionnement ou de l'écoute d'un message publicitaire				
CO4	L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'imaginaire et d'esthétique				
CO4.1	Reconnaître le rôle du contexte socioculturel sur les actions des personnages et sur le déroulement du récit [COM] [CRC] (p. 328, 366) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">• caractéristiques du milieu: groupe social, registre de langue, croyances, règles qui régissent les interactions, etc.• comparaison entre cet univers socioculturel et son propre univers: sentiments, opinions, croyances, etc.				

Schéma des résultats d'apprentissage
Communication orale: écoute
9e année





Interaction

1	2	3	4
---	---	---	---

CO5 L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction

CO5.1	<p>Utiliser différents moyens pour recentrer la discussion [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • idées principales • mots clés • ordre chronologique des propos • relation entre les idées principales ou entre les mots clés • interventions possibles à faire: <ul style="list-style-type: none"> ◦ reconnaissance que le groupe s'éloigne du sujet ◦ invitation des membres à revenir au sujet de la discussion ◦ synthèse des propos ◦ délimitation du champ de discussion ◦ hiérarchisation des propos 	<table border="1"> <tr> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> </tr> </table>				

CO6 L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne

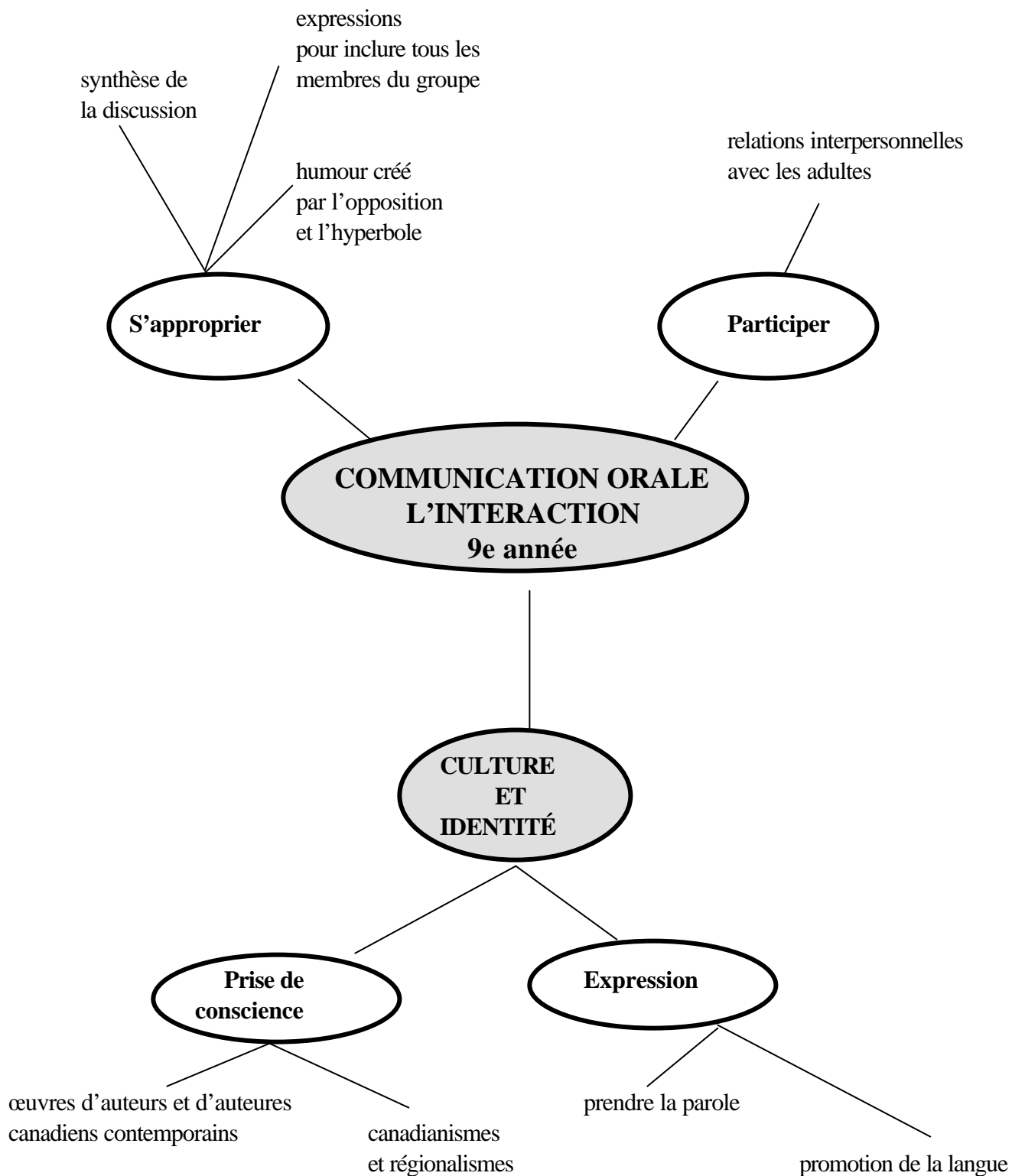
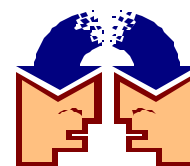
CO6.1	<p>Employer les expressions d'usage pour inclure tous les membres du groupe dans une conversation [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • expressions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ j'aimerais savoir ce que tu en penses ◦ pourrais-tu nous en dire plus ◦ peut-on donner la chance à [...] d'exprimer sa pensée ◦ moi, j'aimerais entendre son opinion 	<table border="1"> <tr> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> </tr> </table>				

CO6.2	<p>Comprendre l'humour créé par l'opposition et l'hyperbole [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opposition: utilisation d'expressions pour créer des contrastes • hyperbole: procédé qui consiste à exagérer une expression afin de produire une forte impression 	<table border="1"> <tr> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> </tr> </table>				

CO7 L'élève sera capable de participer à des conversations dans des domaines de la vie quotidienne

CO7.1	<p>Parler d'événements ou d'expériences portant sur les relations interpersonnelles avec les adultes [COM] (p. 231, 235, 242, 244, 281)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • perception du monde des adultes • comparaison de son vécu avec celui des adultes • qu'est-ce qui pourrait aider à établir et à maintenir de bonnes relations entre eux et les adultes 	<table border="1"> <tr> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> </tr> </table>				

Schéma des résultats d'apprentissage
communication orale: interaction
9e année





Exposé

1	2	3	4
---	---	---	---

CO8 L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue

CO8.1	<p>Prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible [COM] [CRC] (p. 222, 226)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • intention de communication • identification des informations importantes • identification de l'effet désiré: <ul style="list-style-type: none"> ◦ étonner ◦ rassurer ◦ impressionner • choix du moyen en fonction de l'intention et de l'effet désiré: <ul style="list-style-type: none"> ◦ statistiques ◦ citations ◦ anecdotes ◦ pauses stratégiques ◦ changements au niveau de la voix 				
-------	--	--	--	--	--

CO8.2	<p>Apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la construction de phrases, après s'être exercé [COM] [CRC] (p. 450)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • points à améliorer • identification des changements à apporter pour améliorer la présentation • mise en pratique 				
-------	---	--	--	--	--

CO9 L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission claire d'un message

CO9.1	<p>Utiliser divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible [COM] [CRC] (p. 222)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • intention de communication • identification des informations importantes • identification de l'effet désiré: <ul style="list-style-type: none"> ◦ étonner ◦ rassurer ◦ impressionner • choix du moyen en fonction de l'intention et de l'effet désiré • emploi du moyen sélectionné à l'endroit stratégique dans l'exposé 				
-------	--	--	--	--	--

CO9.2	<p>Faire la concordance des temps dans les cas usuels utilisant «si» [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «si» + présent + futur simple • «si» + imparfait + conditionnel présent 				
-------	---	--	--	--	--

CO9.3	<p>Reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants avec les prépositions [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • structures de phrase qui sont un calque de l'anglais • vérification de la structure de phrase • reformulation de la phrase • exemples: <ul style="list-style-type: none"> ◦ «siéger sur un comité» devrait être: «siéger à un comité» ◦ «être intéressé dans mon projet» devrait être: «être intéressé à mon projet» 				
-------	---	--	--	--	--

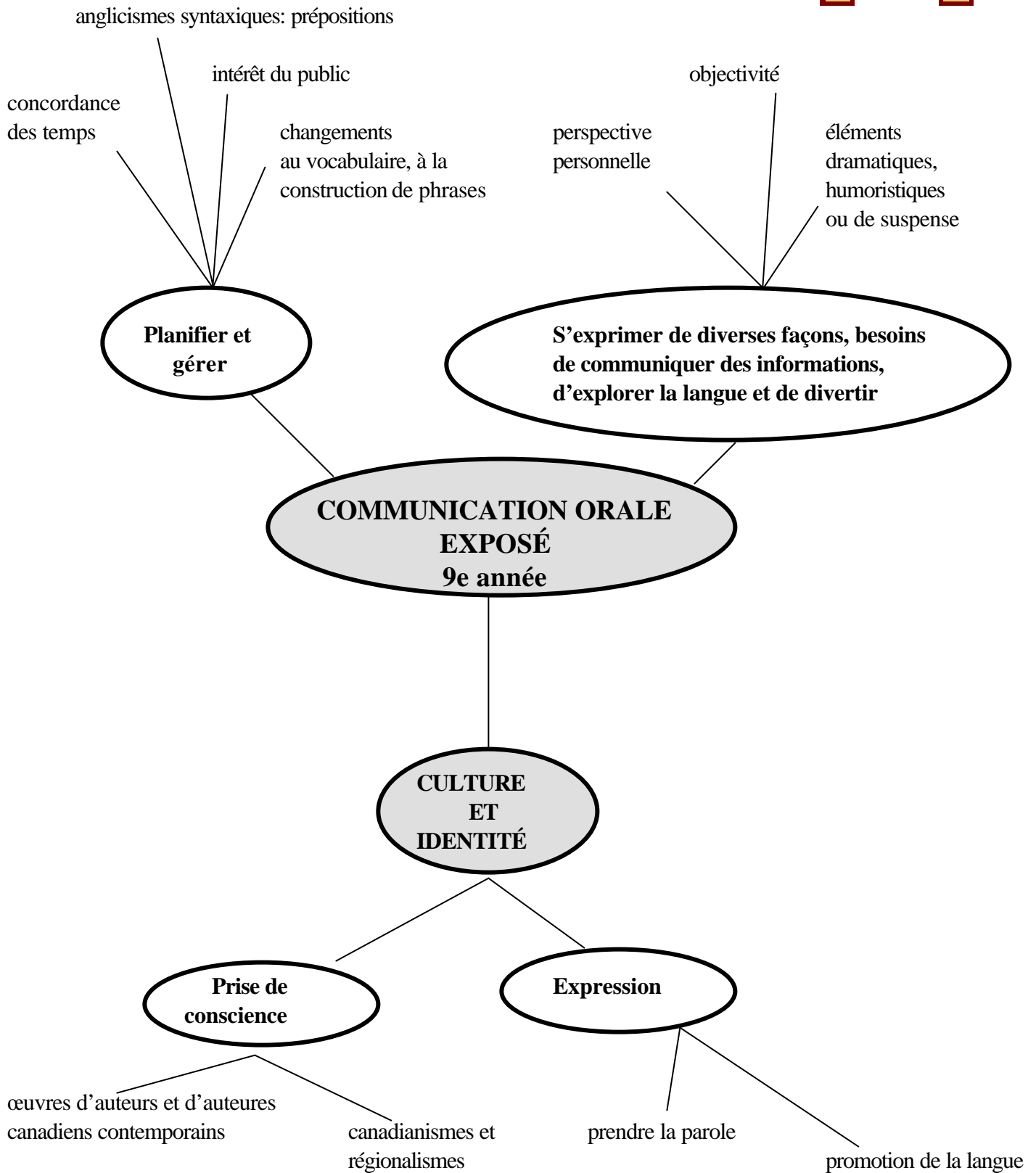
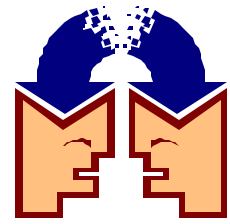


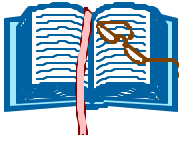
Exposé

1	2	3	4
---	---	---	---

CO10 L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de satisfaire ses besoins de communiquer des informations, d'explorer la langue et de divertir		1	2	3	4
CO10.1	<p>Présenter un thème dans une perspective personnelle [COM] [CRC] (p. 281, 428)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots ou expressions qui annoncent l'expression d'une perspective personnelle • identification et annonce du thème qui est traité • explication du thème traité et du lien qu'il a avec l'émetteur ou l'émettrice • raisons qui appuient la perspective personnelle choisie • développement de la perspective personnelle • conclusion de l'exposé 				
CO10.2	<p>Décrire un thème avec objectivité [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots ou expressions qui servent à décrire: <ul style="list-style-type: none"> ◦ adjectifs ◦ adverbes ◦ superlatifs ◦ comparaisons • précision du vocabulaire • impartialité des informations • véracité des informations de l'exposé • éléments pouvant appuyer les informations: <ul style="list-style-type: none"> ◦ citations ◦ illustrations ◦ graphiques ◦ tableaux ◦ statistiques • choix de mots qui assurent l'objectivité 				
CO10.3	<p>Raconter une histoire en faisant ressortir des éléments dramatiques, humoristiques ou de suspense [COM] [CRC] (p. 277, 281, 328)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • structure du récit • place de l'élément choisi en fonction de l'effet désiré: <ul style="list-style-type: none"> ◦ dans la situation initiale ◦ dans l'élément déclencheur ◦ dans le développement ◦ dans le dénouement • éléments du discours qui feront l'objet d'un effet particulier • façon d'amener les éléments dramatiques, humoristiques ou de suspense: <ul style="list-style-type: none"> ◦ explicitement ◦ implicitement 				

Schéma des résultats d'apprentissage
Communication orale: exposé
9e année



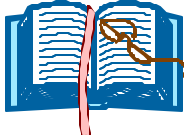


9e année

Étapes

Lecture

		1	2	3	4
L1	L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes divers, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à accomplir				
L1.1	<p>Examiner les facteurs qui influent sur sa lecture [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • intention de lecture • manière de lire: <ul style="list-style-type: none"> ◦ lecture en survol ◦ lecture sélective ◦ lecture détaillée • lien entre l'intention de lecture et les facteurs qui influent sur la lecture: <ul style="list-style-type: none"> ◦ longueur du texte <ul style="list-style-type: none"> – organisation du texte – possibilité de relecture – pertinence des éléments du texte en fonction des sous-titres ◦ temps disponible <ul style="list-style-type: none"> – possibilité de relecture ◦ type de texte <ul style="list-style-type: none"> – connaissances personnelles de la structure de texte – anticipation des informations du texte ◦ niveau de difficulté <ul style="list-style-type: none"> – possibilité de relecture – anticipation des informations du texte – inférences 				
L1.2	<p>S'informer sur l'auteur ou l'auteure, sur le sujet traité et le contexte socioculturel et historique du texte pour orienter sa lecture [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • auteur ou auteure: <ul style="list-style-type: none"> ◦ connaissances antérieures sur l'auteur ou l'auteure ◦ spécialité de l'auteur ou de l'auteure ◦ année de publication du texte • sujet traité: <ul style="list-style-type: none"> ◦ titre ◦ connaissances personnelles du sujet traité • contexte socioculturel et historique: <ul style="list-style-type: none"> ◦ informations qui situent le texte <ul style="list-style-type: none"> – lieux – époque – année de publication 				
L2	L'élève sera capable de gérer sa lecture de textes divers, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser				
L2.1	<p>Remettre en question, si nécessaire, ses connaissances antérieures afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lien entre les connaissances antérieures et les informations du texte • identification des éléments du texte qui modifient les connaissances antérieures 				



9e année

Étapes

Lecture

1 2 3 4

L2.1	<ul style="list-style-type: none"> • processus de modification des connaissances antérieures: <ul style="list-style-type: none"> ◦ identification des connaissances antérieures ◦ identification des nouvelles connaissances dans le texte ◦ ajustement des connaissances antérieures ◦ justification des modifications 				
L2.2	<p>Utiliser une variété d’ouvrages de référence afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d’apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • différents ouvrages de référence disponibles: <ul style="list-style-type: none"> ◦ dictionnaires ◦ recueils de verbes ou de mots ◦ grammaires ◦ personnes-ressources • pertinence des ouvrages de référence utilisés en fonction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ du contexte de lecture ◦ de l’intention de lecture 				
<p>L3 L’élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d’information</p>					
L3.1	<p>Catégoriser les informations du texte dans un schéma approprié [COM] [CRC] (p. 312, 328, 359, 366)</p> <p>Contenu d’apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • intention de l’auteur ou de l’auteure • intention de lecture • caractéristiques des structures de texte: <ul style="list-style-type: none"> ◦ mots clés ◦ marqueurs de relation ◦ expressions particulières ◦ organisation du texte • pertinence du choix du schéma en fonction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ du texte à lire ◦ de l’intention de l’auteur ou de l’auteure ◦ de l’intention de lecture • regroupement des informations en fonction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des mots clés sélectionnés ◦ de l’intention de lecture 				
L3.2	<p>Dégager les moyens utilisés par l’auteur ou l’auteure pour transmettre son message [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d’apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • intention de l’auteur ou de l’auteure • lien entre l’intention de l’auteur ou de l’auteure et les moyens utilisés par celui-ci • organisation du texte • indices graphiques: <ul style="list-style-type: none"> ◦ typographie <ul style="list-style-type: none"> – caractères utilisés – grosseur des caractères ◦ sous-titres ◦ illustrations, graphiques ou tableaux • indices lexicaux: <ul style="list-style-type: none"> ◦ répétitions ◦ mots ou expressions spécifiques ◦ marqueurs de relation 				



9e année

Étapes

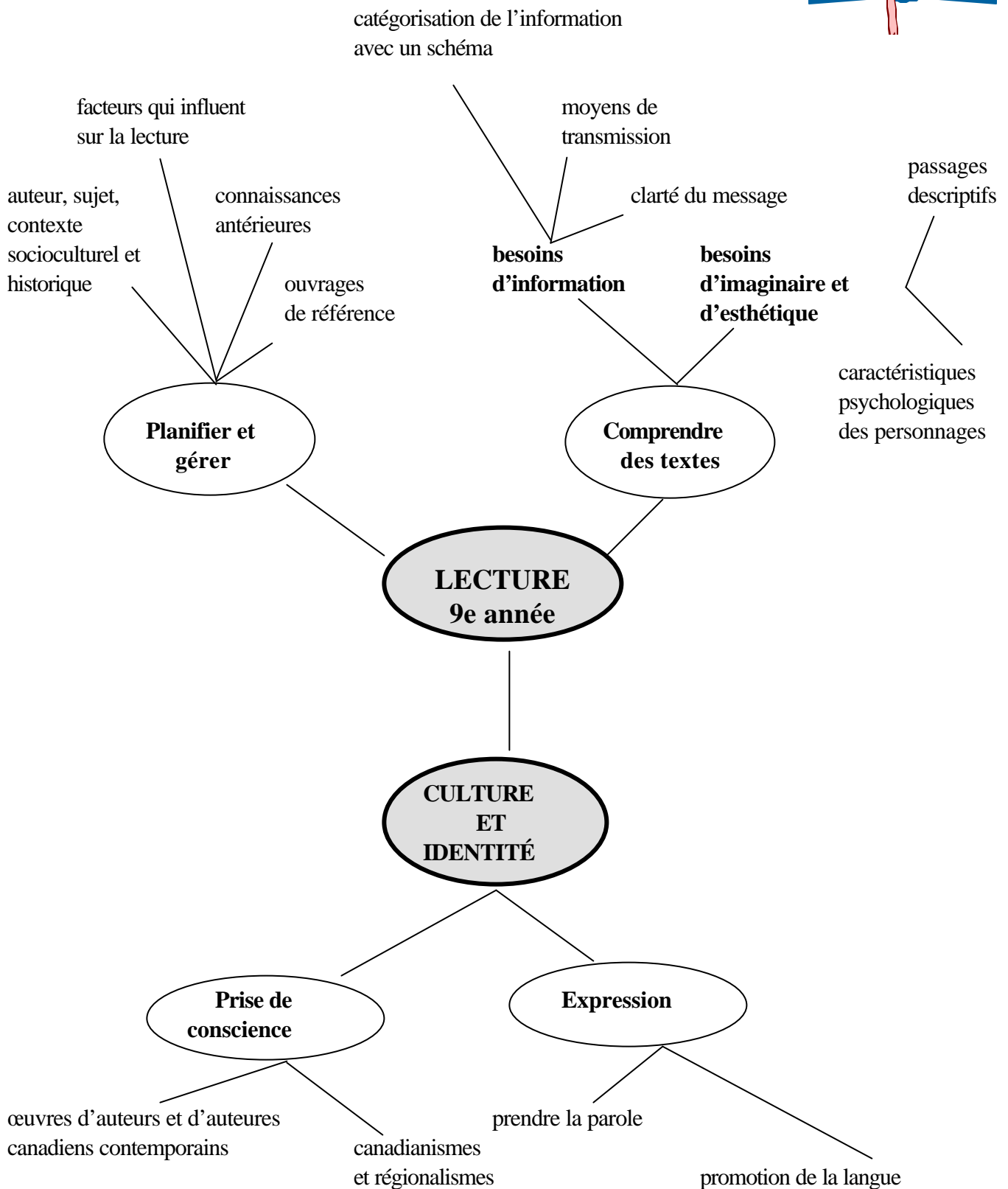
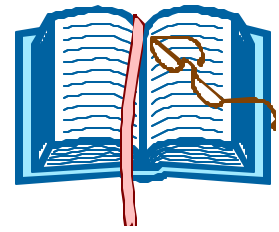
Lecture

1 2 3 4

L3.2	<ul style="list-style-type: none"> • mots ou expressions indiquant les informations importantes • indices sémantiques: <ul style="list-style-type: none"> ◦ familles de mots ◦ préfixes ou suffixes ◦ synonymes et antonymes 				
L3.3	<p>Évaluer la clarté du message en tenant compte du choix et de l'organisation des informations et du vocabulaire [COM] [CRC] (p. 312, 328, 413)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • choix du vocabulaire en fonction de l'intention de l'auteur ou de l'auteure • organisation des informations en fonction de l'intention de l'auteur ou de l'auteure • degré de familiarité avec le sujet • complexité du sujet • résultat de l'analyse 				
L4 L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique					
L4.1	<p>Relever les passages descriptifs dans le texte et en faire ressortir le rôle et l'intérêt dans le cadre du récit [COM] [CRC] (p. 328, 366)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots ou expressions indiquant une description: <ul style="list-style-type: none"> ◦ adjectifs qualificatifs ◦ adverbes • figures de style utilisées • différentes descriptions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ lieux ◦ événements ◦ descriptions physiques des personnages ◦ descriptions psychologiques des personnages • utilité des descriptions pour la compréhension du récit • intérêt des descriptions dans la création de l'univers narratif • lien entre les éléments de la description et la suite des événements du récit 				
L4.2	<p>Réagir aux caractéristiques psychologiques des personnages à partir de ses expériences personnelles [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots ou expressions qui annoncent l'expression d'une réaction personnelle: <ul style="list-style-type: none"> ◦ à mon avis ◦ je crois que ◦ je pense que ◦ de mon côté • annonce des caractéristiques sur lesquelles portent la réaction de l'élève • lien entre les expériences personnelles et les caractéristiques physiques des personnages • passages du récit qui appuient sa réaction 				

Schéma des résultats d'apprentissage

Lecture 9e année





9e année

Étapes

Écriture

1	2	3	4
---	---	---	---

É1 L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication

É1.1	<p>Consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet d'écriture [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification des informations à l'aide: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de la table des matières ◦ de la lecture en survol ◦ de l'index • informations pertinentes • informations factuelles • justesse et véracité des informations • intention de communication: <ul style="list-style-type: none"> ◦ expliquer ◦ informer • informations en quantité suffisante • validité des informations recueillies 	<table border="1"> <tr> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> </tr> </table>				

É1.2	<p>Établir un plan de travail [COM] [CRC] [AUT] (p. 428)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tâches à faire: <ul style="list-style-type: none"> ◦ catégorisation des tâches ◦ organisation des tâches par ordre chronologique • produit final: <ul style="list-style-type: none"> ◦ identification du format du produit final ◦ liste des ressources nécessaires • temps disponible: <ul style="list-style-type: none"> ◦ choix d'un projet d'écriture cohérent avec le temps disponible • échéancier: <ul style="list-style-type: none"> ◦ développement d'un échéancier réaliste ◦ lien de dépendance entre l'échéancier et les diverses composantes du projet d'écriture ◦ répartition du temps en fonction des exigences des différentes composantes ◦ utilisation du temps disponible pour travailler le projet d'écriture ◦ ajustement du plan de travail si une des composantes doit être modifiée ◦ révision du plan de travail au cours du projet • ressources disponibles: <ul style="list-style-type: none"> ◦ ajustement de l'intention de communication en fonction des ressources disponibles ◦ utilisation des ressources matérielles et humaines disponibles ◦ anticipation des ressources financières, si nécessaire 	<table border="1"> <tr> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> </tr> </table>				

É2 L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication

Vérification de sa production écrite

É2.1	<p>Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • compléments circonstanciels • mots mis en apposition • mots mis en apostrophe 	<table border="1"> <tr> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> <td style="width: 25px; height: 25px;"></td> </tr> </table>				



9e année

Étapes

Écriture

1	2	3	4
---	---	---	---

Vérification du contenu du message

É2.2	Vérifier la pertinence et la quantité d'informations recueillies dans les ouvrages de référence en fonction de son intention de communication et du sujet traité [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification des informations à l'aide de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ table des matières ◦ lecture en survol ◦ index • informations pertinentes • informations factuelles • justesse et véracité des informations • intention de communication: <ul style="list-style-type: none"> ◦ informations en quantité suffisante ◦ expliquer ◦ informer 				
------	--	--	--	--	--

Vérification de l'organisation du message

É2.3	Vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase impérative [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • pronom personnel complément se place après le verbe auquel il est joint par un trait d'union 				
É2.4	Vérifier l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • mots ou groupe de mots indiquant une circonstance • utilisation de la virgule s'ils sont placés ailleurs qu'en fin de phrase 				
É2.5	Vérifier l'utilisation de la virgule encadrant les mots mis en apposition [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • mot ou groupe de mots mis en apposition: sert à désigner directement la personne ou l'animal à qui l'on s'adresse • identification du mot ou du groupe de mots qui devrait être isolé des autres éléments de la phrase • utilisation de la virgule pour encadrer le mot ou le groupe de mots, s'il se trouve au milieu de la phrase 				

Vérification de la qualité du texte

É2.6	Enrichir son texte avec des périphrases [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • relation entre les effets de style et l'intention de communication • synonymes • sens figuré des mots • pertinence des périphrases et des effets de style en fonction de l'intention de communication 				
É2.7	Créer des effets de style en déplaçant des mots ou des groupes de mots [COM] [CRC] (p. 450) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • relation entre les effets de style et l'intention de communication • synonymes • sens figuré des mots • pertinence des périphrases et des effets de style en fonction de l'intention de communication 				



9e année

Étapes

Écriture

		1	2	3	4
É2.8	Reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants. [COM] [CRC]				
Vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale					
É2.9	Vérifier l'accord du participe passé accompagné de l'auxiliaire «avoir» dans les cas usuels [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> repérage le participe passé employé avec «avoir» dans la phrase interrogation sur la présence d'un complément direct identification de la place du complément direct accord du participe passé en genre et en nombre si le complément d'objet direct est placé avant le verbe 				
É2.10	Vérifier l'accord des verbes lorsque le groupe sujet comporte des noms et des pronoms de différentes personnes [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> repérage du verbe conjugué interrogation sur le temps du verbe repérage des sujets interrogation sur la personne des pronoms: la 1re personne a priorité sur les deux autres, et la 2e sur la 3e. <ul style="list-style-type: none"> si 2e et 1re personne: verbe à la 1re personne du pluriel – Exemple: Toi et moi allons au cinéma. si 3e, 2e et 1re personne: verbe à la 1re personne du pluriel – Exemple: Lui, toi et moi, nous sortons ensemble ce soir. si 3e et 2e personne: verbe à la 2e personne du pluriel – Exemple: Sa sœur et toi, vous sortez ensemble maintenant. 				
Utilisation des outils de référence					
É2.11	Relever les marques d'usage, les synonymes et les antonymes à l'aide d'un dictionnaire usuel pour grand public [COM] [AUT]				
É2.12	Consulter un dictionnaire des synonymes [COM] [AUT]				
Mise au point de la présentation finale					
É2.13	Vérifier la pertinence des organisateurs du texte [COM] [CRC] (p. 312, 328, 346, 354, 413) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> intention de communication pertinence du titre en fonction: <ul style="list-style-type: none"> du sujet du texte de l'intention de communication pertinence des sous-titres en fonction: <ul style="list-style-type: none"> du titre du sujet des aspects traités de l'organisation de son texte de l'intention de communication 				
Évaluation de sa démarche d'écriture					
É2.14	Évaluer sa capacité d'utiliser plusieurs ouvrages de référence pour trouver l'information recherchée [COM] [CRC] [AUT]				
É2.15	Évaluer sa capacité d'élaborer un plan de travail [COM] [CRC] [AUT]				



9e année

Étapes

Écriture

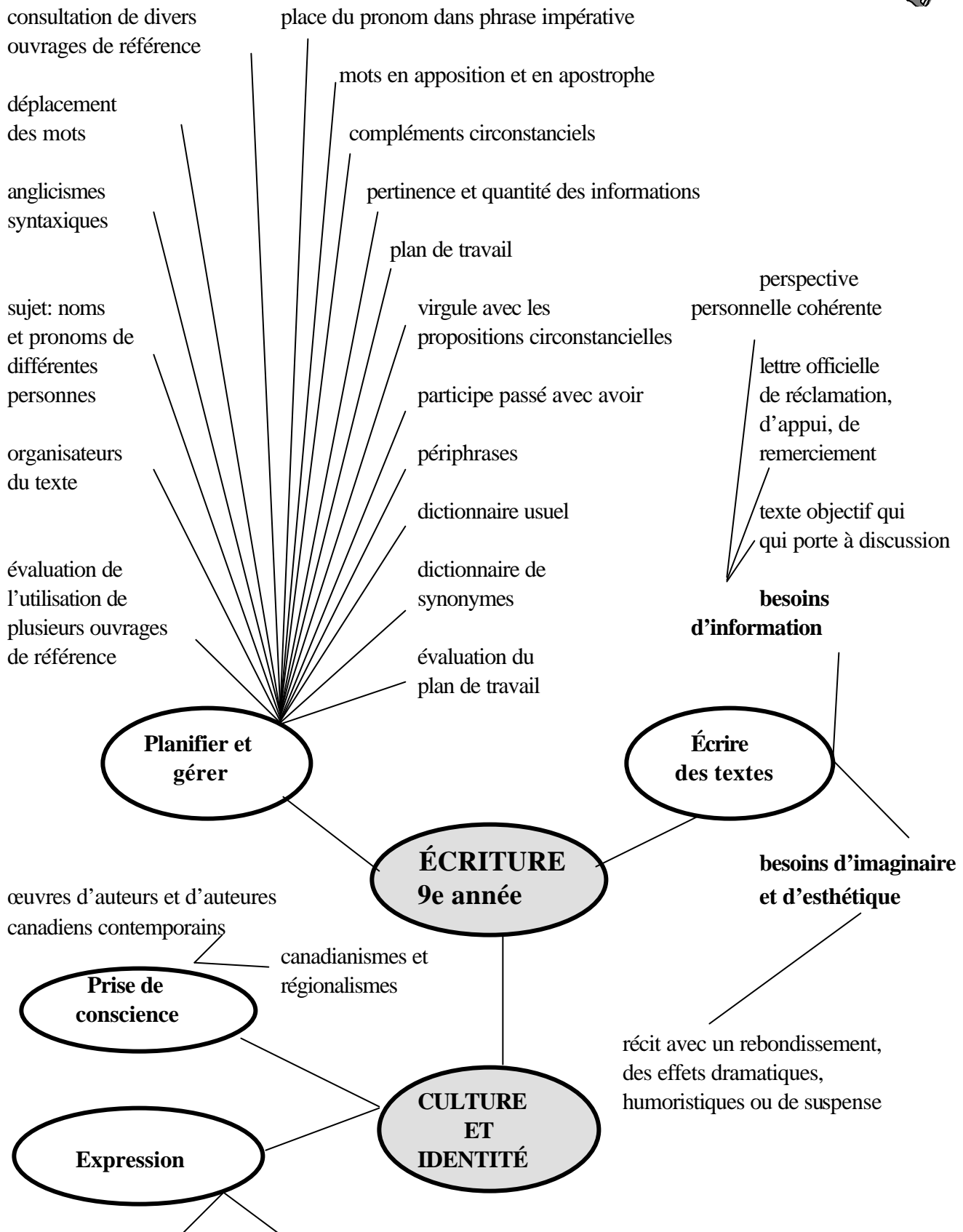
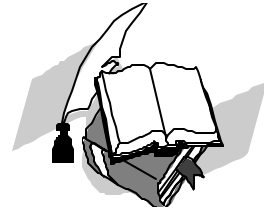
1 2 3 4

É3 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins de communication d'information		1	2	3	4
É3.1	<p>Présenter une perspective personnelle cohérente qui met en relief les relations entre les différents éléments traités [COM] [CRC] (p. 312, 328, 352)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots ou expressions qui annoncent l'expression d'une perspective personnelle: <ul style="list-style-type: none"> ◦ à mon avis ◦ je crois que ◦ je pense que ◦ de mon côté • schéma ou plan approprié au texte • organisation du texte en fonction du regroupement des mots clés, du schéma ou du plan • lien entre les éléments traités à l'aide: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des marqueurs de relation <p>lien entre les éléments traités et la perspective personnelle</p>				
É3.2	<p>Rédiger une lettre officielle de réclamation, de remerciement, de recommandation [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • protocole de la lettre • organisation des informations • utilisation de mots de vocabulaire précis 				
É3.3	<p>Rédiger un texte qui porte à discussion en faisant preuve d'objectivité à l'aide d'exemples et de références [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • précision du vocabulaire • impartialité des informations • pertinence des exemples et des références • véracité des exemples et des références 				
É4 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique		1	2	3	4
É4.1	<p>Inclure dans son récit un rebondissement, des effets dramatiques, humoristiques ou de suspense [COM] [CRC] (p. 277, 328)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • structure du récit • place de l'élément choisi en fonction de l'effet désiré: <ul style="list-style-type: none"> ◦ dans la situation initiale ◦ dans l'élément déclencheur ◦ dans le dénouement • éléments du discours qui feront l'objet d'un effet particulier • façon d'amener les éléments dramatiques, humoristiques ou de suspense: <ul style="list-style-type: none"> ◦ explicitement ◦ implicitement 				

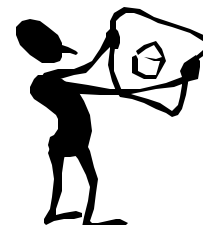
Schéma des résultats d'apprentissage

Écriture

9e année



Démarche pédagogique



1. L'enseignement stratégique	185
2. La situation d'apprentissage	186
2.1 Schéma de la situation d'apprentissage	187
3. La motivation de l'élève	188
4. Tâches de l'enseignant ou de l'enseignante et de l'élève en situation d'apprentissage	189
5. Feuille de planification	194
6. L'enseignement explicite d'une stratégie	197
7. Guide pour modifier une leçon en fonction de l'enseignement stratégique	198
8. Fonctionnement de la mémoire	198
8.1 La séquence de traitement de l'information	199
8.2 La mémoire à court terme	199
8.3 La mémoire à long terme	199
8.4 Transfert de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme	199
8.5 Schéma du traitement de l'information	200
8.6 Schéma des connaissances de la mémoire	200

1. L'enseignement stratégique

L'enseignement du français langue première dans le cadre de ce programme d'études vise le développement de l'apprentissage autonome [AUT]. Les résultats d'apprentissage cherchent à aller plus loin que l'enseignement des connaissances en accordant de l'importance à la prise de conscience des processus et des stratégies: les **processus** font référence à ce que l'élève fait durant sa lecture, son écriture, son exposé et son écoute tandis que les **stratégies** font référence à la manière dont l'élève organise ou élabore le matériel présenté.

L'enseignement stratégique met en action les principes d'apprentissage énoncés dans les principes directeurs (p. 12-14):

- l'élève construit son propre savoir dans un apprentissage actif;
- l'élève établit continuellement des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles connaissances;
- la situation d'apprentissage amène l'élève à organiser ses connaissances en réseaux (schémas) afin de favoriser l'intégration et la réutilisation pratique de ses connaissances;
- le transfert maximal des connaissances chez l'élève tient compte de trois types de connaissances dans l'apprentissage:
 - les connaissances du contenu (connaissances déclaratives), c'est-à-dire: **QUOI?**
 - les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (connaissances procédurales), c'est-à-dire: **COMMENT utiliser le contenu?**
 - les connaissances qui touchent aux conditions et au contexte d'utilisation (connaissances conditionnelles), c'est-à-dire: **QUAND** et **POURQUOI les utiliser?**
- l'élève peut réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage grâce à l'acquisition de stratégies cognitives (qui portent sur le traitement de l'information) et métacognitives (qui portent sur le processus d'apprentissage);
- la motivation de l'élève est au centre des interventions de l'enseignant ou de l'enseignante car c'est un facteur important de réussite;
- l'évaluation de la performance de l'élève est, dans un premier temps, formative et interactive afin de suivre son cheminement dans son apprentissage et de lui apporter une aide pédagogique immédiate.

Cette évaluation formative a pour but de vérifier, périodiquement ou à la fin d'une étape importante, si un ensemble de résultats d'apprentissage a été atteint afin de déterminer si l'apprentissage doit être renforcé, si on doit faire un retour sur la situation d'apprentissage antérieure ou encore, passer à la prochaine étape.

L'évaluation sommative tient compte des différentes connaissances afin de vérifier si l'élève connaît le contenu (**quoi?**), sait **comment** l'utiliser, **quand** l'utiliser et **pourquoi** l'utiliser.

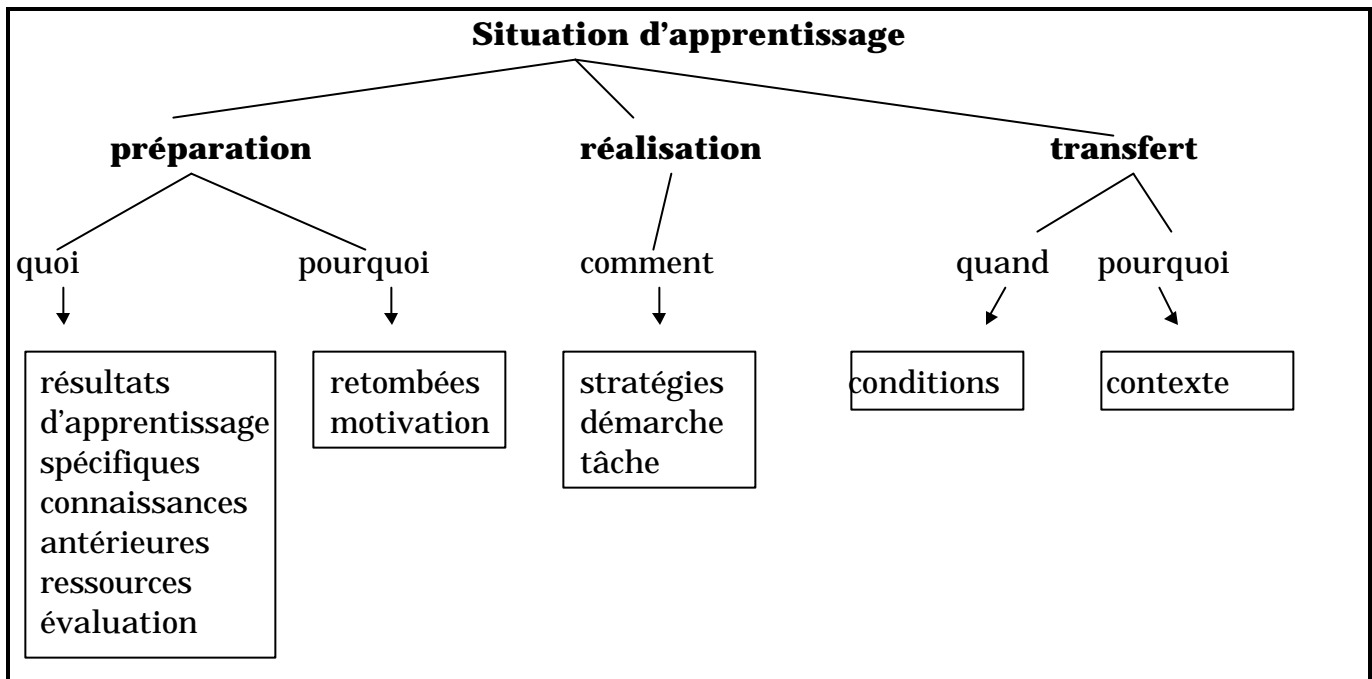
2. La situation d'apprentissage

Dans une démarche stratégique, la situation d'apprentissage s'organise en trois étapes:

- **La préparation à l'apprentissage:** l'enseignante ou l'enseignant transmet l'information nécessaire à l'élève pour qu'elle ou il soit prêt pour la tâche (connaissances déclaratives: **QUOI?**) et pour ce à quoi peut servir cette tâche (connaissances conditionnelles: **POURQUOI?**).
- **La réalisation de la tâche:** l'enseignante ou l'enseignant modélise la tâche et guide l'élève dans la façon de faire la tâche et de traiter l'information reçue (connaissances procédurales: **COMMENT?**).
- **Le transfert de l'apprentissage** dans d'autres situations: l'enseignant ou l'enseignante fournit d'autres situations d'apprentissage où l'élève réinvestit ce qu'elle ou il a appris (connaissances conditionnelles: **QUAND?**).
 - Le transfert des connaissances se définit comme étant le réapprentissage de ce que l'élève sait déjà dans une nouvelle situation. C'est ce qu'elle ou il est capable de faire avec son savoir à un moment donné.
 - Plusieurs idées sont incluses dans le concept de transfert:
 - le transfert amène l'idée d'un déplacement vers autre chose: partant d'un point connu vers l'inconnu, il est important de s'appuyer sur ses connaissances et son expérience;
 - le transfert touche différents aspects du développement:
 - l'aspect cognitif (processus mentaux)
 - l'aspect méthodologique (méthodes de travail)
 - l'aspect comportemental
 - l'aspect pédagogique
 - le transfert n'est pas spontané: il faut l'enseigner et il doit être appris;
 - il y a différentes variables qui jouent dans le transfert:
 - les élèves (certains font le transfert plus facilement que d'autres);
 - les situations d'apprentissage.
 - Voici quelques principes pédagogiques qui peuvent faciliter le transfert des connaissances⁶:
 - je pars du vécu et des connaissances de l'élève;
 - je donne du pouvoir à l'élève en la ou le faisant participer à ses apprentissages;
 - je développe avec l'élève des outils cognitifs (le modelage);
 - je favorise la prise de conscience;
 - je favorise la mise en mots de ses prises de conscience;
 - je varie les contextes et les tâches d'apprentissage;

- je négocie avec l'élève une diminution progressive des outils fournis;
 - je fais verbaliser l'élève sur le processus d'apprentissage: comment il ou elle a fait la tâche, les difficultés rencontrées, les solutions trouvées.
- ° Le transfert des apprentissages peut se faire à trois niveaux:
- un transfert des connaissances dans des situations de formation semblables;
 - un transfert des connaissances dans des situations sociales et professionnelles complexes faisant appel à d'autres connaissances, d'autres valeurs ou d'autres habitudes;
 - un transfert des connaissances acquises dans son histoire personnelle en leur donnant un sens et en les organisant.
- ° Il faut donc profiter des activités d'approfondissement ou d'enrichissement pour présenter aux élèves des situations nouvelles reliées aux résultats d'apprentissage, mais elles doivent être différentes de ce à quoi l'élève est habitué. Ainsi, l'élève sera obligé de se questionner et d'élaborer de nouvelles démarches pour trouver une solution. Le transfert des apprentissages n'est possible que dans de véritables scénarios ou projets d'apprentissage:
- là où il n'y a aucun lien entre les activités, l'apprentissage du transfert est impossible;
 - là où il n'y a pas d'activités d'enrichissement pour les élèves forts ou d'activités de consolidation pour les élèves faibles, le transfert est impossible;
 - là où tout est évalué, le transfert est impossible.

2.1 Schéma de la situation d'apprentissage



3. La motivation de l'élève

Selon Jacques Tardif (1992), la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche. Elle se trouve donc dans toutes les étapes de réalisation de la tâche⁷.

Différentes stratégies peuvent amener l'élève à s'engager dans ses apprentissages, donc à être motivé⁸.

- Stratégies pour amener l'élève à s'engager dans le choix de ses comportements:
 - élaborer avec elle ou lui des règles de discipline de la classe: règles de vie, conséquences agréables et désagréables;
 - l'amener à auto-évaluer ses comportements;
 - fournir des occasions pour voir comment ses pairs le ou la perçoivent (co-évaluation);
 - avoir des rencontres-entrevues pour identifier les forces et les défis.

- Stratégies pour amener l'élève à s'engager dans ses apprentissages:
 - lui faire connaître les résultats d'apprentissage poursuivis;
 - l'aider à objectiver ses apprentissages à l'aide de pistes pertinentes;
 - donner des consignes autant verbales qu'écrites;
 - planifier avec le groupe l'échéancier des tâches;
 - utiliser l'autocorrection dans la classe;
 - utiliser le plan de travail personnel ou collectif;
 - aider à mieux s'organiser pour respecter les dates limites;
 - développer avec les élèves des démarches d'apprentissage et des banques de stratégies;
 - élaborer avec les élèves un cahier de méthodes de travail.

- Stratégies pour amener l'élève à s'engager dans l'évaluation de ses apprentissages:
 - faire connaître la tâche qui sera évaluée;
 - faire connaître les critères d'évaluation;
 - préciser le seuil de réussite;
 - fournir des outils d'auto-évaluation;
 - utiliser la co-évaluation;
 - amener l'élève à découvrir une source de réinvestissement, une force et un défi.

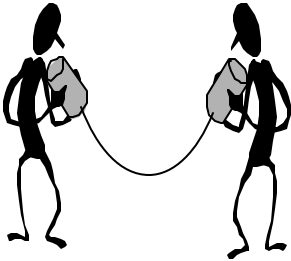


7. Jacques Tardif. — Pour un enseignement stratégique. — Montréal : Éditions Logiques, 1992. — P. 91

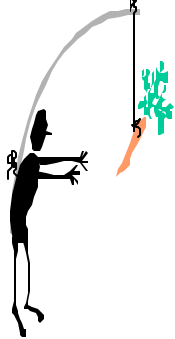
8. Jacqueline Caron. — Quand revient septembre : livre 1. — Montréal : Éditions de la Chenelière, 1994. — Adaptation. — P. 223

4. Tâches de l'enseignant ou de l'enseignante et de l'élève en situation d'apprentissage

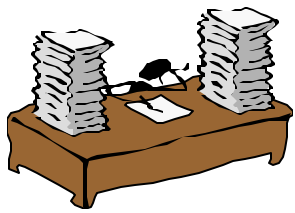
Voici sous forme de tableau, la représentation des tâches de l'enseignant ou de l'enseignante et de l'élève lors d'une démarche d'enseignement stratégique



Préparation de l'apprentissage

Étapes	Personnel enseignant	Élève
<p>J'informe mes élèves</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Je précise les résultats d'apprentissage et la tâche • Je situe les résultats d'apprentissage dans l'étape, le module ou le programme • J'identifie le genre de connaissance • Je présente la démarche d'apprentissage • Je donne les critères d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Je participe à la discussion
<p>Je présente les ressources</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Je décris l'organisation des ressources • Je fournis les modèles d'organisation pour la réalisation de la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> • Je prends connaissance de l'organisation des ressources
<p>Je questionne mes élèves</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • J'active les connaissances antérieures des élèves • Je fais établir des liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles informations qui s'ajouteront 	<ul style="list-style-type: none"> • J'active mes connaissances antérieures • J'établis des liens entre mes connaissances antérieures et les nouvelles informations qui s'ajoutent


Étapes	Personnel enseignant	Élève
<p data-bbox="138 184 488 216">Je motive mes élèves</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Je crée un contexte d'anticipation • Je précise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ l'importance de la tâche ◦ les retombées pour les élèves ◦ l'engagement, la participation attendue ◦ les causes des réussites ou des échecs 	<ul style="list-style-type: none"> • Je me demande: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pourquoi j'apprends cela? ◦ Dans quel but? ◦ À quoi cela me servira-t-il?

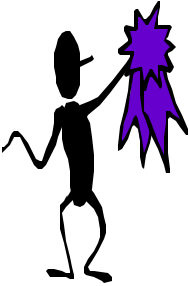

Réalisation de la tâche

Étapes	Personnel enseignant	Élève
<p data-bbox="138 745 537 814">Je facilite le traitement de l'information</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • J'enseigne les stratégies nécessaires pour effectuer la tâche: <ul style="list-style-type: none"> ◦ je produis un modèle ◦ nous exécutons une pratique guidée ◦ les élèves exécutent une pratique autonome • J'aide à sélectionner ce qui est important • Je pose des questions sur les informations, les prédictions, l'organisation, etc. • J'enseigne les connaissances nécessaires pour effectuer la tâche • J'objective la démarche avec les élèves: je les aide à prendre conscience des stratégies utilisées: <ul style="list-style-type: none"> ◦ les forces et faiblesses ◦ comment, quand et pourquoi utiliser les stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> • Je confirme ou j'infirme mes prédictions • Je sélectionne les informations importantes • Je demande des éclaircissements • Je discute des contradictions apparentes • Je choisis les idées nouvelles • Je compare les nouvelles informations à mes connaissances antérieures • Je prends conscience des stratégies utilisées: <ul style="list-style-type: none"> ◦ les forces et faiblesses ◦ comment utiliser les stratégies ◦ quand et pourquoi utiliser les stratégies

Étapes	Personnel enseignant	Élèves
<p data-bbox="139 222 545 296">Je favorise l'intégration des connaissances</p> 	<ul data-bbox="594 222 1026 814" style="list-style-type: none"> • Je guide le raisonnement pour faciliter la sélection des mots ou des concepts importants • Je donne des façons de procéder, selon la tâche • Je précise les exigences reliées à l'exécution de la tâche • J'aide à déterminer les connaissances et les stratégies les plus utiles 	<ul data-bbox="1045 222 1481 894" style="list-style-type: none"> • J'intègre mes nouvelles connaissances • Je choisis les mots ou les concepts importants • J'organise les idées • Je procède de différentes façons pour exécuter la tâche • Je détermine ce qui a été retenu de l'exécution de la tâche, ce qui a été le plus utile comme connaissances et stratégies
<p data-bbox="139 898 561 972">Je favorise l'assimilation des connaissances</p> 	<ul data-bbox="594 898 1026 1528" style="list-style-type: none"> • J'insiste de façon explicite sur les changements à la base des connaissances • Je guide ou modélise l'agencement des nouvelles connaissances avec les connaissances antérieures • Je précise la pertinence de cet agencement des connaissances • Je présente le caractère efficace des stratégies utilisées 	<ul data-bbox="1045 898 1481 1570" style="list-style-type: none"> • Je modifie mes connaissances antérieures • J'évalue les nouvelles idées • J'agence mes nouvelles connaissances avec mes connaissances antérieures • J'utilise mes nouvelles connaissances • J'évalue la valeur, l'efficacité des stratégies utilisées




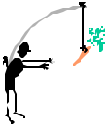
Transfert des connaissances

Étapes	Personnel enseignant	Élève
<p data-bbox="133 218 581 289">J'organise les connaissances en schémas</p> 	<ul data-bbox="586 218 1036 1648" style="list-style-type: none">• J'aide à organiser les connaissances sous forme de schémas, de résumés, de tableaux, etc. • Je présente des contextes et des conditions nécessaires au transfert des connaissances • Je détermine les moments et les lieux où il serait utile d'utiliser les connaissances • Je prévois les contextes et les conditions de transférabilité des connaissances	<ul data-bbox="1040 218 1481 1606" style="list-style-type: none">• J'organise mes connaissances sous forme de graphiques, schémas ou tableaux, etc. • Je choisis les informations importantes • Je révise les informations apprises • Je corrige ce qui a été appris • Je fais le lien entre les différentes sortes de connaissances • Je relie mes nouvelles connaissances à mes connaissances antérieures • Je prends conscience des différents contextes dans lesquels s'appliquent les nouvelles connaissances • J'utilise mes connaissances dans d'autres contextes




Étapes	Personnel enseignant	Élève
<p data-bbox="139 184 394 254">J'évalue les apprentissages</p> 	<ul data-bbox="594 184 1016 888" style="list-style-type: none"> • Je place l'élève dans un contexte propice à la prise de conscience de son niveau de maîtrise des nouvelles connaissances • Je fais une évaluation formative • Je discute de la valeur des connaissances, des éléments à améliorer et des éléments qui ont atteint un niveau très acceptable de maîtrise • Je fais une évaluation sommative 	<ul data-bbox="1045 184 1487 930" style="list-style-type: none"> • Je prends conscience de mon niveau de maîtrise des nouvelles connaissances • Je fais une auto-évaluation de mes connaissances et des stratégies utilisées • Je me prépare à l'évaluation de mes connaissances
<p data-bbox="139 980 524 1050">Je favorise le transfert des connaissances</p> 	<ul data-bbox="594 980 1016 1451" style="list-style-type: none"> • Je présente les nouvelles connaissances dans des situations différentes et de plus en plus complexes • Je guide les exercices dans des tâches de plus en plus complexes • Je rends explicite les conditions de transfert des connaissances 	<ul data-bbox="1045 980 1487 1486" style="list-style-type: none"> • J'utilise mes nouvelles connaissances dans des situations différentes et de plus en plus complexes • J'exécute des tâches de plus en plus complexes • Je prends conscience des conditions nécessaires à l'utilisation de mes connaissances

5. Feuille de planification




Préparation à l'apprentissage

<p>Mise en situation</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Ressources</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Connaissances antérieures</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Motivation</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Réalisation de la tâche

<p>Tâches</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Connaissances</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Stratégies à expliciter (en lecture, en écriture, en communication orale)</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Transfert des connaissances

<p>Schéma des connaissances</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Évaluation</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Transfert</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

6. L'enseignement explicite d'une stratégie

L'enseignement d'une stratégie a pour but de rendre visible la démarche d'utilisation d'une stratégie. Cet enseignement est organisé de façon à donner de plus en plus d'autonomie à l'élève. Les étapes de cet enseignement sont: le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome.

Schéma d'enseignement d'une stratégie⁹

QUOI?	Je définis la stratégie à enseigner. Je donne une définition ou un exemple de la stratégie. J'explique quelle est la stratégie enseignée (connaissances déclaratives).
POURQUOI?	J'explique le rôle de la stratégie, son utilité. À quoi sert cette stratégie? Pourquoi est-ce que je l'utilise? Que me permet-elle de réussir au juste? Comment m'aidera-t-elle à être un meilleur lecteur ou une meilleure lectrice? (connaissances conditionnelles).
COMMENT?	J'illustre le fonctionnement de la stratégie. Comment fait-on pour utiliser la stratégie? Quelle est la façon de l'utiliser? (connaissances procédurales) J'enseigne directement les étapes de la stratégie: 1) Le modelage. J'explique verbalement comment je procède pour utiliser la stratégie. Je suis alors un modèle pour les élèves. 2) La pratique guidée, la pratique coopérative. Je guide les élèves lors de l'utilisation de la stratégie. Je les aide à mettre la stratégie en pratique. Je diminue progressivement mon aide. Je permets aux élèves de travailler avec quelqu'un. 3) La pratique autonome. Je favorise l'autonomie des élèves lorsqu'ils et elles utilisent la stratégie. J'invite les élèves à expliquer leur démarche. Comment ont-ils fait pour appliquer la stratégie? Est-elle efficace?
QUAND?	Je précise le moment de l'utilisation de la stratégie. Les stratégies sont efficaces si je les utilise au bon moment. Je précise les conditions pour que la stratégie soit utilisée efficacement (connaissances conditionnelles). Avant ⇒ lorsque je prépare ma lecture, mon écoute, mon exposé ou ma rédaction; Pendant ⇒ lorsque je lis, j'écoute, j'expose ou rédige; Après ⇒ lorsque je fais un retour sur ma lecture, sur mon écoute, sur mon exposé ou sur ma rédaction.

Adapté avec l'autorisation des Éditions L'artichaut

-
9. Claire Demers ; Ginette Tremblay. — Pour une didactique renouvelée de la lecture : du cœur, des stratégies, de l'action. — Rimouski : Éditions L'artichaut, 1992. — 207 p. — Adaptation. — ISBN 2-921288-01-X. — P. 52.

7. Guide pour modifier une leçon en fonction de l'enseignement stratégique¹⁰

J'ai souvent à utiliser une leçon présentée dans un guide pédagogique. Cette leçon semble bien élaborée dans l'ensemble mais je ne sais pas si elle respecte les éléments fondamentaux de l'enseignement stratégique. Baumann et Schmitt (1986) donnent des suggestions pour vérifier et modifier ces leçons tirées des guides pédagogiques.

1. Je détermine si les trois types de connaissances sont présents dans la leçon:
 - Connaissances déclaratives (Quoi?)
 - Connaissances procédurales (Comment?)
 - Connaissances conditionnelles (Pourquoi? et Quand?)
 - Parmi les quatre questions (Quoi? Comment? Pourquoi? Quand?) lesquelles sont décrites de façon adéquate?
2. J'ajoute du matériel pour les parties manquantes:
 - **Quoi:** s'il manque des connaissances déclaratives, je fournis une définition de la stratégie à l'étude.
 - **Pourquoi:** s'il n'existe pas d'informations sur le rôle de la stratégie, j'explique aux élèves pourquoi cette stratégie les rendra meilleurs lecteurs et lectrices. Si je n'arrive pas à formuler une raison d'enseigner la stratégie, il se peut que ce soit tout simplement parce qu'il ne s'agit pas d'une stratégie utile.
 - **Comment:** s'il manque des éléments dans l'enseignement de la procédure, je complète les étapes en gardant à l'idée le passage graduel de la responsabilité de l'enseignant ou de l'enseignante à l'élève.
 - **Quand:** s'il manque des renseignements sur le moment de l'utilisation de cette stratégie, j'explique clairement aux élèves à quel moment il leur sera utile d'utiliser la stratégie en question.

Bref, la formule **quoi-pourquoi-comment-quand** fournit un cadre simple mais bien fondé théoriquement pour préparer ou compléter une leçon de lecture.

8. Fonctionnement de la mémoire¹¹

Avant de regarder le fonctionnement de la mémoire, il est bon de définir ce qu'est la mémoire. La mémoire est l'unité centrale de traitement de l'information. La mémoire a un grand rôle à jouer dans tout apprentissage. C'est grâce à elle que je peux me souvenir de ce que j'ai fait, que je peux me servir de différentes informations recueillies tout au long de ma vie. Par contre, cela peut se faire facilement ou difficilement selon la façon dont les

10. Jocelyne Giasson. —La compréhension en lecture. — Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 1990. — Adaptation. — P. 32-33

informations ont été organisées. Ainsi, il est bon de regarder comment la mémoire fonctionne afin que les interventions pédagogiques en tiennent compte et que les élèves aient plus facilement accès aux informations de leur mémoire.

8.1 La séquence de traitement de l'information

L'information parvient à un des sens comme stimulus sensoriel. Elle passe par un registre sensoriel qui, selon la situation, envoie le stimulus vers la mémoire à court terme ou bien vers l'oubli. Déjà, il y a une sélection des stimuli qui se fait selon l'importance accordée à l'information.

8.2 La mémoire à court terme

La mémoire à court terme, qu'on appelle aussi la mémoire de travail, sert à traiter les informations que captent les sens. Je m'en sers lorsque je lis, lorsque je désire me rappeler un numéro de téléphone que je viens de chercher dans l'annuaire.

Elle a ses limites de durée et de capacité. La mémoire de travail ne peut retenir les informations que quelques secondes, tout au plus quelques minutes. En terme de capacité, elle ne peut garder que cinq à neuf unités d'information à la fois. C'est pourquoi, il est important, comme pédagogue, d'organiser les informations que je donne et d'amener les élèves à organiser les informations qu'ils ou elles reçoivent afin d'y avoir accès le plus facilement possible.

Ayant un pouvoir limité d'emmagasinage des informations, la mémoire de travail peut déloger les informations et ce, de deux manières: par l'élimination de certaines informations qu'elle contient en remplaçant les premières informations reçues par les dernières. Ainsi, à court terme, les dernières informations d'une liste sont plus faciles à se rappeler. La seconde possibilité consiste à faire passer les informations retenues dans la mémoire à long terme. Ces informations représentent des éléments que j'ai jugé plus importants ou que j'ai eu l'occasion de répéter à plusieurs reprises.

8.3 La mémoire à long terme

La mémoire à long terme représente notre mémoire principale: nos souvenirs, nos connaissances. Théoriquement, elle est illimitée. Elle est organisée sous la forme de réseaux sémantiques ou de schémas qui fonctionnent par association. Toutefois, la mémoire à long terme peut oublier. Il peut arriver que je n'arrive pas à me remémorer une information emmagasinée dans ma mémoire à long terme: elle demeure inaccessible.

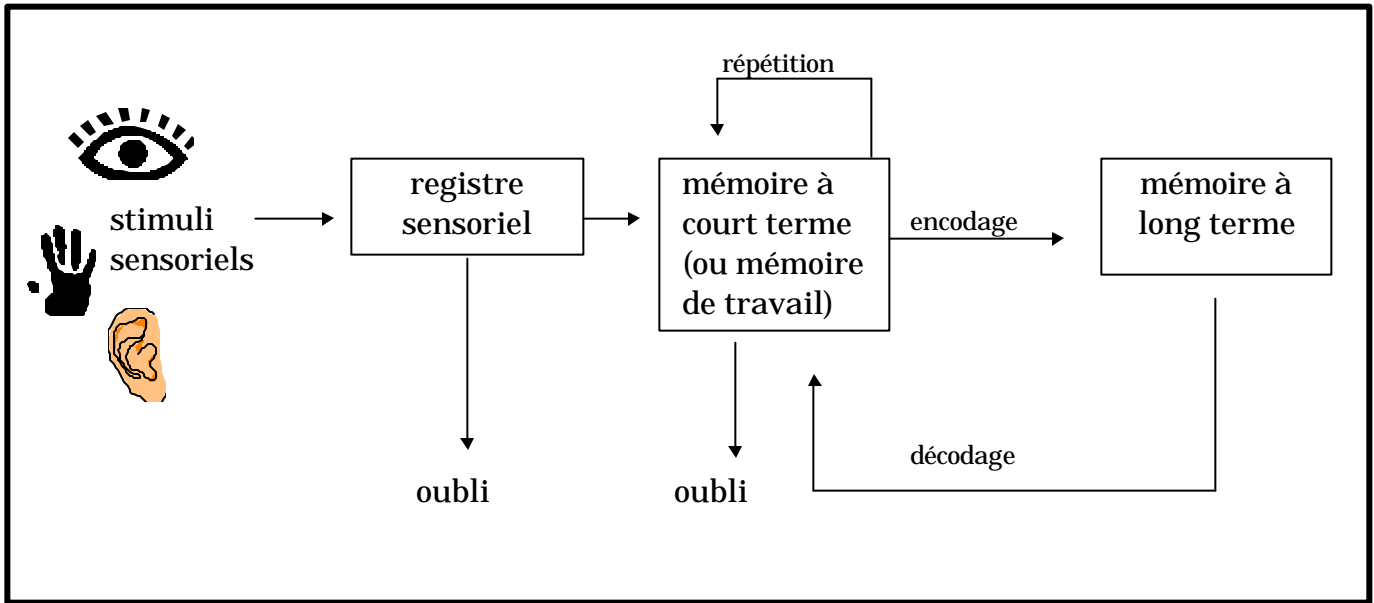
8.4 Transfert de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme

Si je veux que les informations de la mémoire à court terme passent à la mémoire à long terme et que ces informations soient accessibles, je dois m'assurer qu'il y ait répétition de l'information et une profondeur du traitement de l'information.

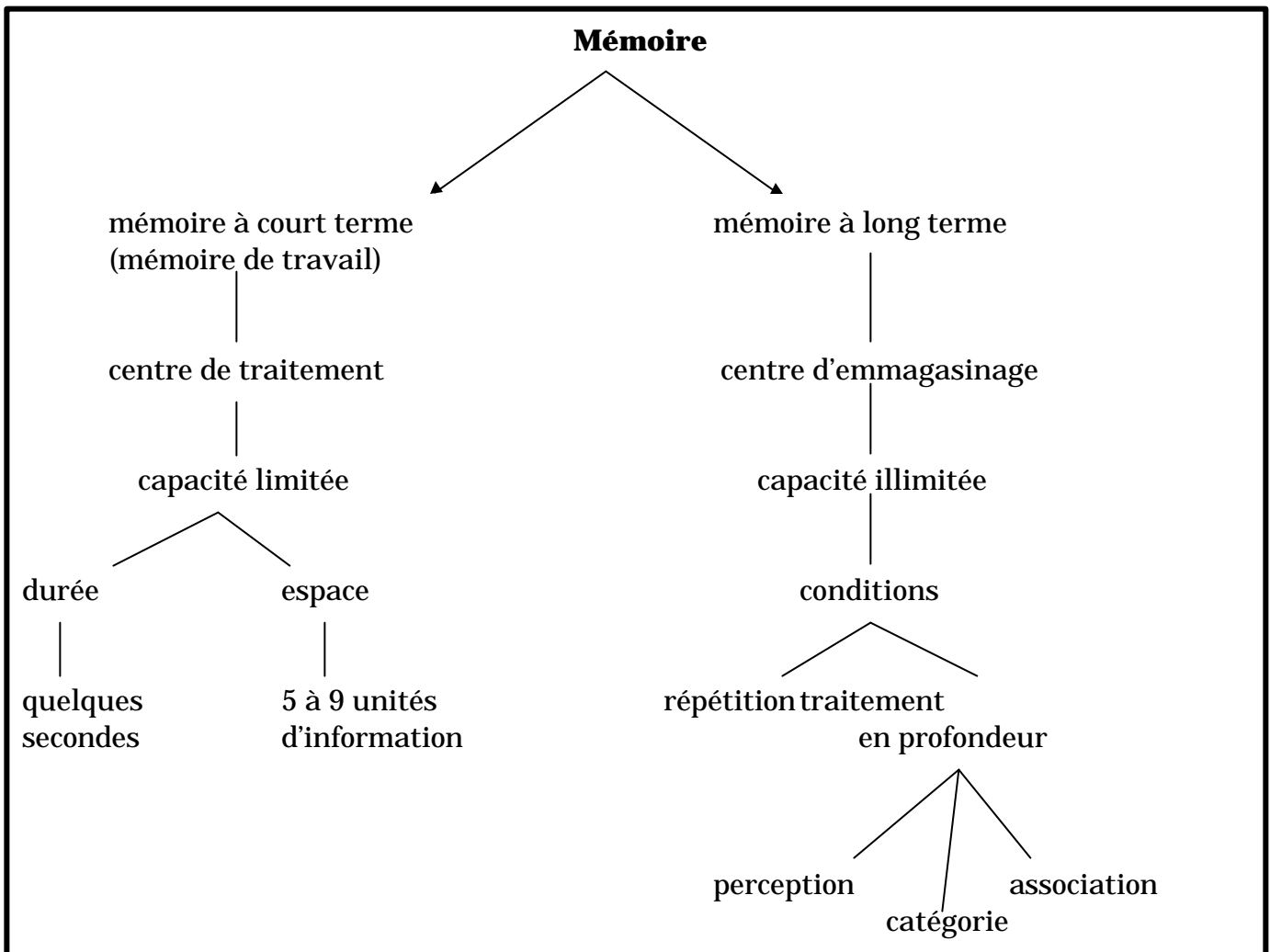
Le traitement des éléments qui entrent en mémoire se fait de plusieurs façons et je dois en tenir compte dans mes interventions pédagogiques car, plus le traitement est fait en profondeur, plus il y a de chance que je retienne l'information et que j'y aie accès:

-
- au niveau de la perception: généralement de manière auditive ou visuelle;
 - au niveau sémantique: appartenance d'un élément à une catégorie;
 - au niveau associatif: lien entre différents éléments.

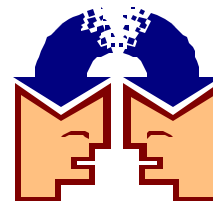
8.5 Schéma du traitement de l'information



8.6 Schéma des connaissances de la mémoire

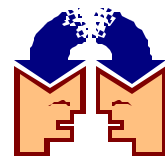


Domaine: communication orale



1. La communication orale	203
1.1 Schéma des composantes de la communication orale	203
2. Les trois volets de la communication orale	204
2.1 L'écoute	204
2.2 L'interaction	204
2.3 L'exposé	204
3. La compréhension en communication orale	204
3.1 Le modèle de compréhension	204
3.2 Le récepteur ou la réceptrice	205
3.3 Le discours oral	205
3.4 Le contexte	205
3.5 Schéma du modèle de compréhension	206
4. Niveaux de compréhension en communication orale	206
4.1 Tableau des différents niveaux de compréhension orale	207
5. Le processus en communication orale	208
6. Les différents genres d'activités en communication orale	209
6.1 Les activités interactives	209
6.2 Les activités non interactives	209
7. Stratégies d'écoute selon le processus	210
8. Stratégies d'interaction selon le processus	212
9. Stratégies pour faire un exposé selon le processus	213
Des stratégies en communication orale	215
Des activités interactives en communication orale	229
Des activités non interactives en communication orale	247

La communication orale est la plus naturelle des formes d'expression, car la parole demeure toujours le moyen de communication le plus utile et le plus fréquent dans la vie courante.

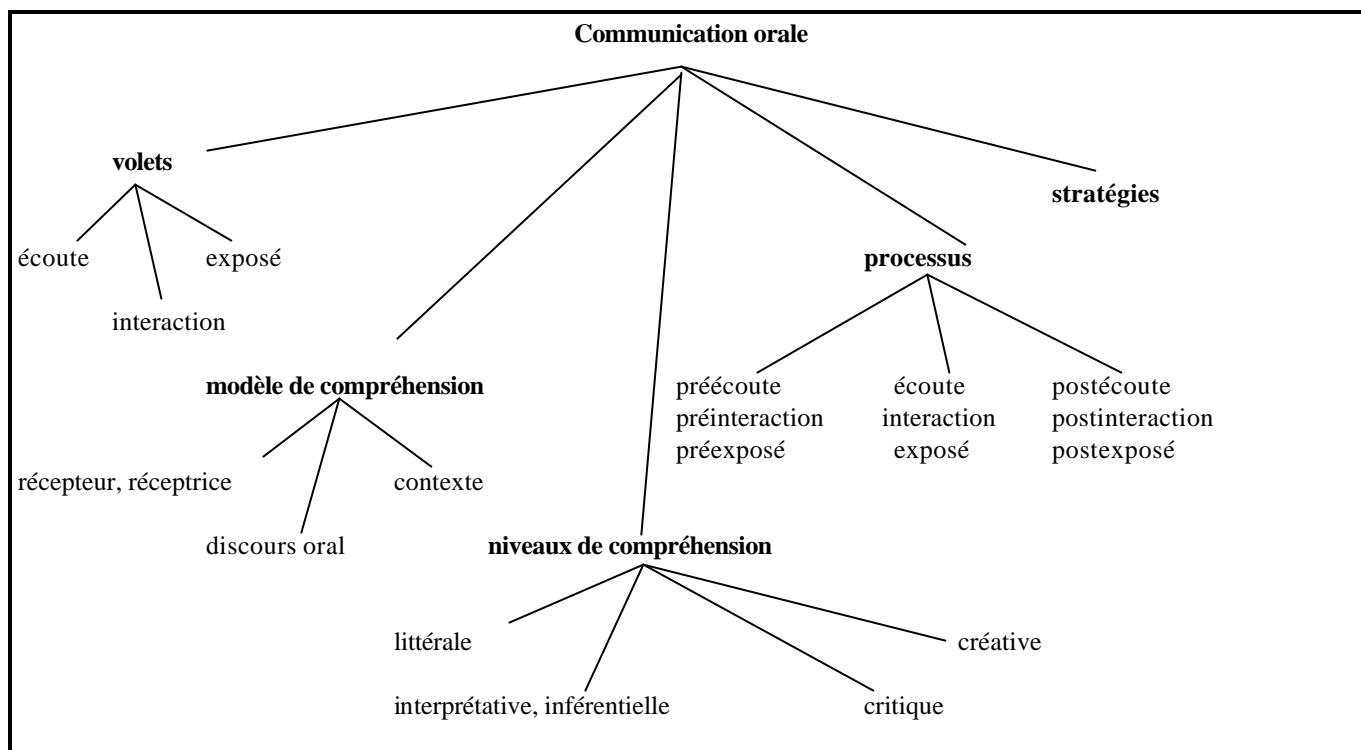


Pour développer les habiletés des élèves en communication orale, **les élèves doivent avoir souvent l'occasion de parler longuement en développant leur pensée.** Les tâches doivent simuler des situations de la vie quotidienne pour que les élèves aient l'occasion de développer les sept fonctions du langage et n'en développent pas une au détriment des autres.

L'usage répété d'une des fonctions du langage ne garantit pas, en effet, le développement des autres. Je dois donc m'assurer que ma planification des activités développe toutes les fonctions du langage (voir le tableau sur les sept fonctions du langage p. 18).

Comme en lecture et en écriture, la communication orale est un domaine dans lequel l'élève doit construire activement le sens du discours. L'élève est en situation de construction du sens lorsqu'il interagit avec son entourage, lorsqu'il est en situation d'écoute et lorsqu'il est en situation d'exposé. Dans ces différentes situations de communication, l'élève doit comprendre différents discours oraux provenant d'une variété de genres littéraires, ainsi que des produits médiatiques, afin de répondre à ses besoins d'information et à ses besoins d'imaginaire et d'esthétique.

1.1 Schéma des composantes de la communication orale



2. Les trois volets de la communication orale

La communication orale se divise en trois volets: **l'écoute**, **l'interaction** et **l'exposé**. L'enseignement des stratégies d'écoute, d'interaction et d'exposé ne devrait pas être laissé au hasard, mais être intégré aux activités de lecture, d'écriture, à une variété d'activités orales et à l'utilisation d'une variété de médias. Ainsi, les élèves auront souvent l'occasion de parler longuement en développant leur pensée.

2.1 L'écoute

L'élève est un récepteur actif ou une réceptrice active qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un message. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et est guidée par l'intention de communication de l'élève. La réaction de l'élève au message est d'une importance primordiale.

L'écoute implique l'ouïe, la pensée, la réflexion et l'esprit critique. Elle évolue avec l'âge et la maturité intellectuelle. Écouter comprend trois actions:

- recevoir physiquement un message;
- porter attention aux différentes idées présentées successivement dans le message;
- donner une signification globale au message.

La pratique d'écoute exige que l'élève ait à sa disposition les moyens de réaliser son projet d'écoute et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont les stratégies de planification et de gestion de son projet d'écoute.

2.2 L'interaction

L'interaction est particulièrement importante dans la communication orale. C'est un échange dynamique au cours duquel des personnes expriment spontanément leurs besoins, leurs réactions, leurs idées, leurs opinions tout en interprétant les messages de leurs interlocuteurs et interlocutrices.

2.3 L'exposé

C'est une forme de communication orale qui demande un très grand souci de la langue et de la structure du message. L'élève construit le sens de son message.

3. La compréhension en communication orale

3.1 Le modèle de compréhension en communication orale

Le modèle de compréhension en communication orale présenté dans le programme d'études est un modèle interactif comme celui de la lecture. L'interaction se fait entre **le récepteur ou la réceptrice**, **le discours oral** et **le contexte** dans lequel se vit cette situation de communication. Ces trois composantes influencent la compréhension à l'oral.

Ainsi, la compréhension à l'oral variera selon le degré de relation entre ces trois composantes. Plus il y a interaction entre ces trois composantes, meilleure est la compréhension à l'oral.

3.2 Le récepteur ou la réceptrice

Cette composante représente ce qu'est le récepteur ou la réceptrice, ce qu'il fait et ce qu'il sait. Le récepteur ou la réceptrice a des connaissances sur la langue et sur le monde. Ses connaissances représentent les structures cognitives qui vont influencer sa compréhension à l'écoute. Ses connaissances, tout comme en lecture, sont de l'ordre **phonologique** (les phonèmes propres à sa langue), **syntactique** (ordre des mots dans une phrase), **sémantique** (le sens des mots et leurs relations entre eux, le vocabulaire) et **pragmatique** (pratique).

De plus, son attitude générale, ses goûts, ses besoins ainsi que sa perception de soi en situation d'apprentissage vont intervenir dans sa compréhension. Cette dimension affective est aussi importante que la dimension de ses connaissances sur la langue et sur le monde.

3.3 Le discours oral

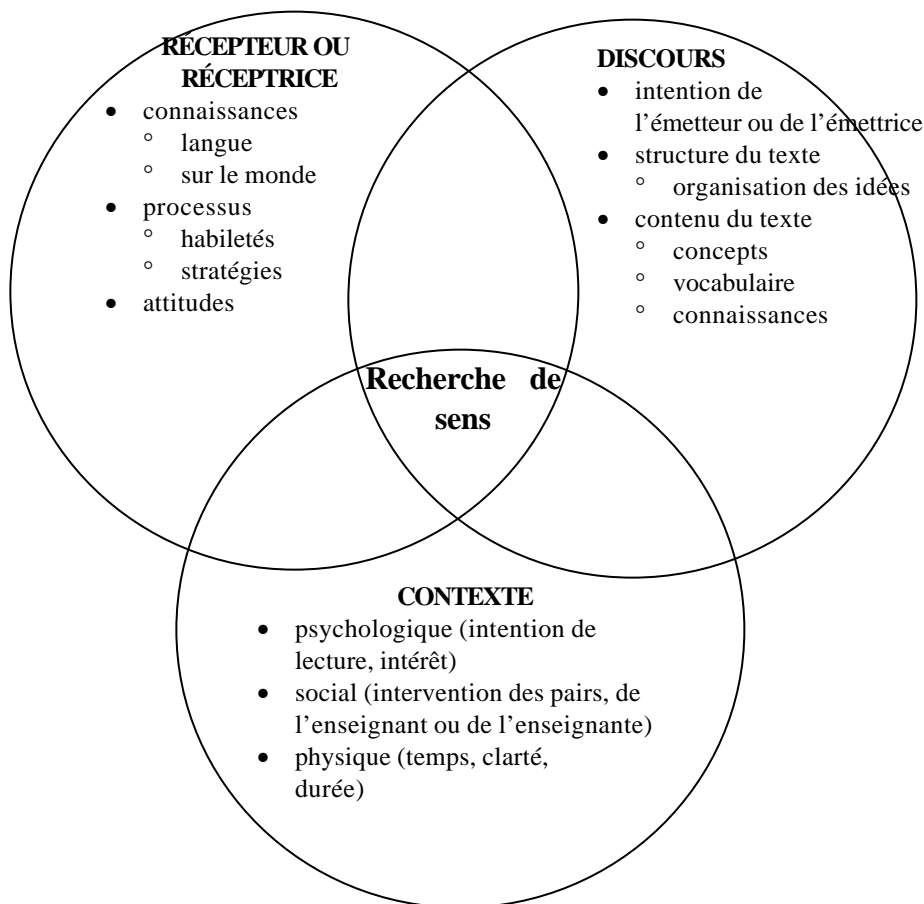
Les composantes du discours vont aussi jouer leur rôle dans la compréhension du discours: l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice, l'organisation du discours et le contenu interagissent afin de véhiculer un message particulier.

L'habileté de l'élève à dégager l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice aidera l'élève à reconnaître la structure générale du discours qui détermine une certaine organisation des idées, les connaissances et le vocabulaire.

3.4 Le contexte

Le contexte représente la situation dans laquelle le récepteur ou la réceptrice se trouve lorsqu'il prend contact avec le discours oral. Ce contexte est autant psychologique que social et physique.

3.5 Schéma du modèle de compréhension en communication orale¹²:



4. Niveaux de compréhension en communication orale

Il existe quatre niveaux de compréhension en communication orale comme en lecture: **la compréhension littérale, la compréhension inférentielle ou interprétative, la compréhension critique et la compréhension créative.**

À chaque niveau de compréhension, l'élève travaille des habiletés spécifiques. Mais pour vraiment reconstruire le sens d'un discours oral, l'élève doit utiliser différentes stratégies à ces quatre niveaux.

Les stratégies utilisées aux différents niveaux de compréhension, sont énumérées dans le tableau de la page 207.

12. Jocelyne Giasson. — La lecture : De la théorie à la pratique. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1990. — Adaptation. — P. 18

4.1 Tableau des différents niveaux de compréhension orale



- **Compréhension littérale:** comprendre les sons, les mots, les phrases et les différents liens entre les phrases ou les mots.
 - Réception:
 - pouvoir entendre les sons;
 - en avoir conscience.
 - Discrimination:
 - apprendre à distinguer les sons et ce qu'ils signifient;
 - distinguer les messages préparés des messages naturels qui contiendront des redondances, des erreurs, des ruptures de syntaxe, des phrases et des idées incomplètes, des chevauchements entre les interventions des interlocuteurs et des interlocutrices, etc.;
 - identifier les différents registres de langue et les différents accents qui sont plus évidents à l'oral qu'à l'écrit (p. 19, 220);
 - se sensibiliser aux différences culturelles dans la communication non verbale.
- **Compréhension interprétative ou inférentielle:** donner un sens au message entendu.
 - Compréhension:
 - attribuer un sens au message en se basant sur ses connaissances antérieures du sujet ainsi que sur le contexte de la communication (p. 311);
 - faire correspondre le schème du récepteur ou de la réceptrice à celui de l'émetteur ou de l'émettrice:
 - déterminer le but de l'émetteur ou de l'émettrice et le contexte. Voir s'il y a des sous-entendus dans le message;
 - déterminer le ton du message d'après la voix de l'émetteur ou de l'émettrice (informatif, ironique, ludique, etc.);
 - relever l'idée principale (p. 346);
 - observer ce que les indices non verbaux (images, gestes, expressions, pauses) ajoutent au message;
 - déterminer l'expérience que l'émetteur ou l'émettrice a du sujet;
 - relever des informations;
 - identifier le point de vue adopté par l'émetteur ou l'émettrice;
 - identifier les détails qui décrivent un phénomène;
 - identifier les détails et les exemples qui servent à développer les idées;
 - identifier les éléments qui servent à expliquer une idée;
 - identifier les éléments de l'analyse;
 - identifier les arguments utilisés pour appuyer son opinion;
 - découvrir la séquence des idées exprimées et leur articulation (p. 217-219).
 - Rappel de l'information:
 - organiser mentalement les informations reçues pour pouvoir s'en souvenir et les réutiliser plus tard;
 - organiser les informations reçues sous forme de schéma (p. 312,328).

- **Compréhension critique:** se situer face au message reçu et en évaluer le contenu.
 - Évaluation:

- se demander si le message est intelligible, informatif et pertinent et s’il convient au public visé;
 - détecter les erreurs, les omissions, les sous-entendus culturels, les moyens de propagande et de persuasion (surtout dans un débat, un message publicitaire, un discours politique) etc.;
 - comparer différents points de vue et prendre conscience de l’origine de leurs arguments (expérience personnelle, culture, religion, âge, etc.);
 - comparer les indices verbaux aux indices non verbaux (expression du visage, gestes) et prendre conscience des différences culturelles;
 - évaluer l’efficacité du message en fonction de la présentation des idées, de la séquence choisie, des indices d’articulation des idées (marqueurs de relation);
 - formuler un jugement sur les idées de l’émetteur ou de l’émettrice en se servant de son esprit critique;
 - distinguer les faits de leur interprétation et des opinions, valeurs et attitudes de l’émetteur ou de l’émettrice.
- Réaction:
 - se préparer à exprimer oralement ou par écrit une réaction au cours de l’écoute;
 - donner son interprétation du message;
 - comparer le message à son expérience personnelle;
 - émettre un jugement sur le contenu et la forme;
 - chercher à clarifier son interprétation du message et analyser les raisons de sa réaction personnelle.
- **Compréhension créative:** après avoir compris la signification de différents éléments du discours oral, utiliser ces nouvelles connaissances dans la vie quotidienne.

5. Le processus en communication orale

Tout comme le processus de lecture, le processus en communication orale se divise en trois étapes dans chacun des volets de la communication orale:

Volet de l’écoute: la **préécoute**, l’**écoute** et la **postécoute**. Au cours de ces trois étapes, l’élève est en étroite interaction avec le contexte et le discours qu’il entend ou visionne, afin d’en reconstruire le sens.

Volet de l’interaction: la **préinteraction**, l’**interaction** et la **postinteraction**.

Volet de l’exposé: le **préexposé**, l’**exposé** et le **postexposé**.

Au cours de chacune de ces trois étapes, l’élève est en interaction constante avec le discours et le contexte. Il se trouve soit en situation de réception soit en situation d’émission afin de comprendre ou de se faire comprendre. De plus, l’élève peut faire un retour sur son cheminement, sur ses apprentissages.

6. Les différents genres d’activités en communication orale

Deux types d’activités, plus ou moins préparées, permettent de développer les sept fonctions du langage à l’oral (p. 18): les activités interactives et les activités non interactives.



6.1 Les activités interactives

Ces activités demandent une bonne maîtrise du sujet et les connaissances linguistiques qui lui sont rattachées. Par contre, elles ne demandent pas une préparation aussi détaillée que les activités non interactives.

Exemples:

- conversations, mises en commun (p. 231, 235, 245)
- improvisations (p. 235, 237, 238, 240, 242, 245, 255)
- discussions (p. 231)
- débats, entretiens, clubs de lecture (p. 231)
- simulations (p. 234, 242, 245)
- groupes de travail, cercles de lecture (p. 231)
- directives pour exécuter une tâche (p. 232)
- narration d'une histoire (p. 237, 240, 242, 265, 277)
- entrevues (p. 235)
- tables rondes (p. 231, 244)
- jeux de rôles (p. 242, 244, 245)
- conversations imaginaires (p. 242, 245)
- consignes et renseignements (p. 234, 275)
- jeux de langue (p. 241)
- spectacles de marionnettes (p. 242)

6.2 Les activités non interactives:

Ces activités peuvent exiger une préparation détaillée de la part de l'élève et la mémorisation d'un texte ou de ses grandes lignes.

Exemples:

- activités théâtrales, dramatisation de texte (p. 242)
- rapports, compte rendu (p. 250, 256, 257, 265, 277)
- conférences sur la lecture (p. 256)
- exposés sur un sujet (p. 256, 257)
- émissions radiophoniques (p. 250, 257, 271)
- vidéoclips (p. 261)
- messages publicitaires (p. 261)
- résumés oraux (p. 257, 271)
- commentaires explicatifs (p. 256)
- mini-conférences (p. 256)
- enquêtes
- présentation de soi ou d'autres personnes (p. 249)
- monologues (p. 265, 269, 281)
- imitations
- saynètes (p. 242), etc.

7. Stratégies d'écoute selon le processus



La préécoute

- **Stratégies pour planifier son écoute:**
 - Activer ses connaissances antérieures (p. 311)
 - Examiner la situation d'écoute
 - Faire des prédictions (p. 337)

- Préciser son intention d'écoute
- Prévoir la structure du texte à partir d'indices tels que le sujet, le contexte de présentation (p. 312-333)
- Prévoir des modalités d'écoute
- Prévoir une façon de prendre des notes (p. 437-439)
- Prévoir une façon de retenir l'information (p. 437-439)

L'écoute

• Stratégies pour gérer sa compréhension:

- Demander de l'aide
- Faire le lien entre les connaissances et le discours
- Formuler des observations ou des questions
- Gérer sa compréhension (p. 341)
- Noter les points à clarifier
- Observer ce que les indices non verbaux (images, gestes, expressions, pauses) ajoutent au message
- Poser des questions
- Prendre des notes (p. 437-439)
- Reconnaître une perte de compréhension (p. 341)
- Récupérer le sens du discours après une perte de compréhension (p. 341)
- Redire un extrait dans ses propres mots
- Utiliser le contexte pour trouver le sens d'un mot nouveau (p. 371)
- Utiliser les indices visuels
- Utiliser ses connaissances des familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau
- Utiliser ses connaissances des préfixes et des suffixes pour donner du sens à un mot nouveau (p. 356)
- Utiliser ses connaissances des structures de texte (p. 312-333)

• Stratégies pour interpréter l'exposé:

- Dégager la structure de l'exposé (p. 312-333)
- Dégager le sujet de l'exposé (p. 346)
- Identifier le point de vue adopté par l'émetteur ou l'émettrice
- Identifier l'idée principale (p. 346)
- Identifier les idées secondaires (p. 346)
- Inférer l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice (p. 335)
- Interpréter le sens des marqueurs de relation (p. 354)
- Organiser les informations pertinentes en réseaux
- Organiser mentalement l'information reçue pour pouvoir s'en souvenir et la réutiliser
- Reconnaître les différents registres de langue (p. 19)
- Reformuler l'information
- Se préparer à formuler une réaction en cours d'écoute

L'écoute

• Stratégies pour interpréter l'exposé (suite):

- Utiliser les mots clés
- Utiliser les exemples, les comparaisons

La postécoute

• Stratégies pour dégager l'information:

- Dégager la structure de l'exposé (p. 312-333)
- Dégager les causes d'un phénomène ou les solutions proposées à un problème (p. 321)
- Dégager les différents aspects du sujet traité
- Dégager le sens global d'un récit (p. 328)

- Dégager les idées principales explicites (p. 346)
 - Dégager les idées principales implicites (p. 346)
 - Dégager les liens entre les traits de caractère des personnages et leur impact sur l'action
 - Dégager les relations entre les personnages
 - Dégager les valeurs véhiculées
 - Déterminer la perspective de l'exposé
 - Discerner les nuances de l'énoncé
 - Distinguer le réel de l'imaginaire
 - Distinguer les faits des opinions
 - Distinguer les informations essentielles des informations secondaires
 - Établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions
 - Expliquer les nuances apportées par certains termes: synonymes, marqueurs de relation, adverbes
 - Identifier le sujet de l'exposé (p. 346)
 - Identifier l'organisation spatiale (p. 219)
 - Identifier l'organisation chronologique (p. 217)
 - Identifier l'organisation logique d'un énoncé (p. 218)
 - Inférer l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice (p. 335)
 - Reconstruire le sens de l'exposé (p. 312, 328)
- **Stratégies pour organiser l'information:**
 - Organiser l'information sous forme de schéma conceptuel, carte sémantique ou graphique (p. 312, 328, 449)
 - Résumer un exposé (p. 359, 366)
 - Schématiser un exposé (p. 312, 328, 366)
- **Stratégies pour réagir au discours:**
 - Apprécier le point de vue d'autrui
 - Comparer différents points de vue et leur origine, leur cause (expérience personnelle, culture, religion, âge, etc.)
 - Comparer les indices verbaux aux indices non verbaux
 - Évaluer l'efficacité du message
 - Évaluer sa compréhension
 - Objectiver son apprentissage (p. 420)
 - Porter un jugement sur les informations contenues dans l'exposé
 - Réagir à la vision du monde présentée
 - Réagir au point de vue présenté
 - Réagir aux valeurs véhiculées

8. Stratégies d'interaction selon le processus



La préinteraction

- Stratégies pour planifier son interaction:
 - Activer ses connaissances antérieures (p. 311)
 - Faire des prédictions (p. 337)
 - Préciser son intention

L'interaction

- **Stratégies pour gérer son interaction:**
 - Ajuster son registre de langue (p. 19)

- Appuyer et encourager ses interlocuteurs ou ses interlocutrices
- Évaluer sa participation (p. 420)
- Faire la synthèse des propos pour récapituler
- Inclure tous les membres du groupe dans la conversation
- Organiser mentalement l'information reçue pour pouvoir s'en souvenir et la réutiliser
- Poser des questions pour obtenir des clarifications
- Proposer des pistes pour faire avancer la discussion
- Questionner pour clarifier ou approfondir le point de vue des interlocuteurs et des interlocutrices
- Reformuler l'information
- Rendre ses propos accessibles
- Reprendre la parole après une interruption
- Se préparer à formuler une réaction en cours d'écoute
- Utiliser les indices visuels
- Utiliser les mots clés, les répétitions, les exemples, les comparaisons
- Valoriser la contribution de ses interlocuteurs et de ses interlocutrices

La postinteraction

- **Stratégies pour réagir à la situation d'interaction:**
 - Analyser les raisons de sa réaction personnelle
 - Chercher à clarifier son interprétation du message
 - Comparer le message à son expérience personnelle
 - Exprimer son interprétation du message
 - Émettre un jugement sur le contenu et la forme
 - Objectiver sa participation (p. 420)

9. Stratégies pour faire un exposé selon le processus



Le préexposé

- **Stratégies pour planifier son exposé:**
 - Activer ses connaissances antérieures sur le sujet (p. 311)
 - Utiliser le remue-méninges ou la discussion
 - Apporter des changements à son exposé
 - Déterminer le registre de langue (p. 19)
 - Organiser l'information sous forme de plan (p. 428)
 - Préciser son intention de communication
 - Prévoir des modalités d'intervention pour pallier une perte de compréhension (p. 349)
 - Prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public
 - Prévoir les questions du public
 - Prévoir une introduction (p. 220)
 - Prévoir une conclusion (p. 224)
 - Répartir les tâches pour un projet collectif
 - Sélectionner le contenu de son exposé
- **Stratégies pour organiser son information:**
 - Prévoir la structure de texte qui convient à son sujet (p. 312-333)
 - Organiser l'information sous forme de schéma conceptuel, de carte sémantique ou de graphique (p. 312-333, 449)
 - Prévoir l'utilisation de documents visuels pour appuyer son exposé

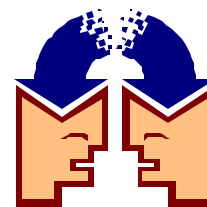
L'exposé

- **Stratégies pour gérer son exposé:**
 - Soigner sa prononciation, son articulation et son intonation
 - Tirer profit de ses aide-mémoire: schéma ou plan
 - Assurer la cohérence du texte (p. 413)
 - Pallier une perte de compréhension (p. 341)
 - Utiliser au bon moment différents documents visuels pour soutenir son exposé

Le postexposé

- **Stratégies pour réagir à son exposé:**
 - Objectiver son apprentissage (p. 420)
 - Émettre un jugement sur sa présentation

Des stratégies en communication orale



Stratégie: Identifier l'organisation chronologique	.....	217
Stratégie: Identifier l'organisation logique d'un énoncé	.....	218
Stratégie: Identifier l'organisation spatiale	.....	219
Stratégie: Lire avec le bon accent	.....	220
Stratégie: Prévoir une introduction	.....	222
Document d'information: Comment répondre aux différentes fonctions de l'introduction	.....	223
Document d'information: Démarche pour préparer une introduction	.....	224
Feuille de travail: Plan de l'introduction	.....	225
Prévoir une conclusion	.....	226
Document d'information: Démarche pour préparer une conclusion à mon exposé	.....	227
Feuille de travail: Plan de la conclusion	.....	228



Quoi?

L'organisation chronologique d'un énoncé représente la suite dans le temps des différentes actions ou des différents événements qui sont présentés.

Pourquoi?

- L'organisation chronologique aide à comprendre un événement, ce qui s'est passé [CRC].
- Elle aide à situer un événement par rapport à un autre [CRC] [COM].
- Elle facilite l'explication d'un fait [COM].

Quand?

- Lors du visionnement d'un film [COM].
- En écoutant une autre personne raconter un événement [COM].
- Lors de la planification d'un travail [CRC].
- Lors de la narration d'un événement [COM].

Comment?

- Si je veux que les élèves se familiarisent avec cette stratégie, il faut que je leur offre différentes situations où elles peuvent pratiquer l'utilisation de cette stratégie afin qu'elle soit vraiment efficace.
- Exemples:
 - Je peux transcrire les phrases de l'action soit sous forme écrite soit dessinée et faire écouter aux élèves le texte qui décrit ces différentes actions et ensuite leur demander de replacer les phrases dans l'ordre chronologique.

- Je peux raconter une histoire dont les actions ne sont pas présentées par ordre chronologique. Je demande ensuite aux élèves de mettre les actions dans l'ordre chronologique.
- Je demande aux élèves de raconter un événement particulier qui s'est produit dans leur vie.
- Je demande aux élèves de raconter un film, après visionnement, en mettant l'accent sur la chronologie.
- Après avoir vu une pièce de théâtre dans la communauté, je demande aux élèves de raconter le déroulement de la pièce en tenant compte de la chronologie.
- Je peux demander aux élèves d'identifier la chronologie dans un texte.
- Je fais une sélection de faits divers dans un journal. Je peux les lire aux élèves et leur demander d'identifier la chronologie. Le cas échéant, je peux aussi fournir aux élèves les textes de ces faits divers.
- Je peux demander aux élèves de raconter un événement de leur vie scolaire sous forme de fait divers.



Quoi?

L'organisation logique d'un énoncé représente la cohérence des éléments qui forment cet énoncé et qui en facilitent la compréhension.

Les éléments de l'énoncé peuvent être:

- des directives pour l'utilisation d'un appareil;
- les ingrédients d'une recette de cuisine;
- des directives pour faire un bricolage;
- le déroulement d'une histoire;
- un message publicitaire;
- un vidéoclip;
- une suite d'actions.

Pourquoi?

- L'organisation logique d'un énoncé aide à mieux comprendre un message [COM] [CRC].
- Elle aide à accomplir une tâche [COM].
- Elle facilite la compréhension d'un exposé [COM].
- Elle aide à être critique face à la publicité ou un vidéoclip [COM] [CRC].

Quand?

- Lorsqu'une autre personne présente un exposé [COM] [CRC].
- Lors de l'écoute ou du visionnement d'un message publicitaire ou d'un vidéoclip [COM] [CRC].
- Lors de toute conversation [COM].
- Lorsqu'une personne donne des directives pour exécuter une tâche simple [COM].
- Lorsqu'une personne indique oralement le parcours à suivre pour aller d'un lieu à un autre [COM].

Comment?

- Je prépare le plan d'une ville que les élèves vont visiter. Je leur donne des directives oralement pour se rendre d'un lieu à un autre.
- Je donne des directives oralement pour faire un bricolage simple.
- J'utilise le contre-exemple pour faire ressortir l'importance de la cohérence d'un énoncé.

- Je donne des directives à suivre pour utiliser un appareil quelconque. L'élève doit trouver quelle directive a été omise.

Exemple: voici le moment de préparer le gâteau d'anniversaire de ton amie. Tu sors la boîte de préparation à gâteau et le batteur sur socle. Tu fixes les deux fouets, tu places le bol de verre et tu vides la préparation à gâteau dans le bol. Tu ajoutes les ingrédients demandés et tu mélanges le tout. Il ne reste qu'à mettre le tout dans un moule graissé et à le faire cuire.

Quelle directive manque-t-il?

Le batteur sur socle n'est pas branché.

- Je peux faire l'analyse de messages publicitaires afin de découvrir l'organisation logique présentée.
- Je peux préparer une série d'énoncés dont plusieurs contiennent des contradictions, et les élèves les notent. Par exemple:

- La chatte, couchée paresseusement sur son fauteuil préféré, dort profondément. Elle surveille attentivement l'arrivée de son maître car elle veut sortir.

Contradiction: la chatte dort profondément et elle surveille son maître.

- Les élèves écoutent attentivement les explications de l'enseignante. Ils ont remarqué par la fenêtre qu'il y a eu un accident juste devant leur école.

Contradiction: les élèves écoutent attentivement et remarquent l'accident dehors.

- Le vent souffle du nord ce matin. Pour aller à l'école, je vais mettre mes sandales et surtout mon bandeau pour protéger mes oreilles.

Contradiction: les sandales et le bandeau.



Quoi?

L'organisation spatiale représente les éléments qui permettent de situer un objet ou une personne dans un espace donné ou par rapport à un autre objet ou une autre personne.

Pourquoi?

- Trouver un objet suite à une consigne orale [COM].
- Acquérir une meilleure compréhension de directives orales [COM].
- Situer les objets ou les personnes [COM].
- Mieux comprendre le déroulement d'une histoire [COM].

Quand?

- Lors de l'écoute d'une consigne pour aller chercher quelque chose ou quelqu'un [COM].
- Lors de l'écoute de consignes pour retrouver un objet perdu ou quelqu'un [COM].
- Lors de l'écoute de directives [COM].
- Lors de la description d'un lieu, d'une pièce de la maison [COM].
- Lorsque je veux suivre des directives pour construire un objet [COM].

Comment?

- Je présente les différents indices qui permettent d'identifier l'organisation spatiale d'un énoncé. Il est important d'aller du plus simple au plus complexe.
- Je distribue aux élèves un plan de la ville sur lequel il faut dépister les erreurs commises lors de l'écoute des

directives données oralement.

- Je distribue un plan montrant des personnes assises à une table. En écoutant le texte, l'élève dépiste les erreurs commises sur le plan.
- Je présente une carte de la ville ou d'une ville connue de la province où figurent les rues et quelques édifices importants. Je donne ensuite oralement un trajet à suivre en demandant à la fin: «Où es-tu maintenant?».
- Je fais dégager l'ordre spatial des événements en lisant ou en faisant écouter un texte correspondant au niveau des élèves car le texte ne sera écouté qu'une seule fois. Par exemple:
 - Un violent incendie s'est déclaré ce matin vers neuf heures au centre-ville de Saskatoon. Plusieurs magasins ont dû être évacués devant la progression des flammes. Une personne souffrant d'asphyxie partielle a reçu les premiers soins sur place. Les sapeurs-pompiers devaient combattre le feu et le froid. Les tuyaux devenaient comme de gros glaçons.

Question: où s'est déclaré cet incendie? Au centre-ville de Saskatoon.

- Je peux enregistrer le bulletin de nouvelles et poser différentes questions sur l'endroit où se sont passés les événements.
- Je peux faire l'activité 10 «Tout le monde à table», à la page 275.



Quoi?

C'est faire ressortir un son dans un mot afin d'avoir une lecture française des mots.

Il y a deux sortes d'accents:

- l'accent d'intensité
- l'accent d'insistance (ou affectif)

De plus, la mélodie de la phrase est créée par l'**intonation** que je donne aux différentes parties de la phrase. Lors de la lecture, il faut faire des **liaisons** entre les différents mots d'une phrase.

Pourquoi?

- Lire avec l'accentuation de la langue française [COM].
- Avoir une meilleure prononciation [COM].
- Avoir une meilleure intonation [COM].
- Mieux se faire comprendre [COM].
- Avoir une langue vivante [COM].

Quand?

- Lors de la préparation d'une lecture à voix haute [COM].
- Avant la présentation d'un exposé [COM].
- Tout au long de l'année [COM].

Comment?

- Je présente l'accentuation de la langue française.

- Je modélise la lecture d'une phrase en demandant aux élèves d'identifier la place où devrait être mis l'accent d'intensité.
- Je présente la même phrase avec les accents d'intensité mis à la mauvaise place afin de faire découvrir l'impact du mauvais choix de l'accent.
- J'utilise cette démarche en ajoutant les groupes rythmiques, l'intonation et les différentes liaisons entre les mots.
- Je présente ensuite de courts textes et je demande aux élèves d'identifier avant la lecture:
 - où doivent se mettre les accents d'intensité;
 - quels sont les groupes rythmiques des différentes phrases;
 - l'intonation à utiliser;
 - les différentes liaisons à faire.
- Les élèves peuvent lire en équipe en cherchant à améliorer l'utilisation des différentes composantes de la mélodie de la phrase.

Il est important de faire régulièrement différents exercices de lecture afin d'en arriver à lire avec l'accentuation de la langue française. Le contexte anglo-dominant favorise l'utilisation des accents de la langue anglaise.

Les différents accents en français¹³

L'accent d'intensité

- **dans un mot**
 - Porte généralement sur la voyelle de la dernière syllabe articulée d'un mot ou d'un groupe de mots; il n'y a jamais d'accent sur une syllabe muette (le «e» muet).
Exemples:
gentille doucement bottines cartable
- **dans une phrase**
 - L'accent d'intensité se met sur la dernière syllabe articulée. On ne met pas un accent à chaque mot mais par groupe de mots, dépendant du sens de la phrase.
Exemples:
La pluie tombe, augmente puis s'arrête, mais personne n'est encore sorti pour marcher.
Ils sont partis chacun de leur côté en rappelant à Jean qu'il devait se dépêcher.

L'accent d'intensité (suite)

- Le groupe rythmique de la phrase se construit par le retour de l'accent d'intensité à différents intervalles.

Exemple:

L'~~astre solitaire~~ / ~~monta peu~~ à peu dans le ciel.

L'accent d'insistance (ou affectif)

- Ajoute de l'âme à mon texte car je l'emploie pour exprimer un sentiment de surprise, de joie, de peine:

- dans les mots commençant par une consonne, l'accent se met sur la première syllabe.

Exemples:

C'est merveilleux! C'est remarquable!

- dans les mots dont la première syllabe est une voyelle nasale (qui vient du nez: in, en, on, im, em) l'accent n'est pas fixe.

Exemples:

enfantin ou enfantin incapable ou incapable

L'intonation

- Les phrases interrogatives et exclamatives ont une mélodie qui monte.

Exemples:

Ah! J'ai eu bien peur! Pourquoi n'est-il pas là?

Les liaisons

- Les mots outils (déterminant, pronom personnel) se lient obligatoirement à leur mot principal.

Exemples:

mes amis Prends-en un.

□

□

- L'auxiliaire se lie généralement au participe ou à l'infinitif qui suit.

Exemples:

Elles ont aimé leur voyage. Je veux être parmi le prochain repêchage.

□

□

- Les adjectifs qualificatifs ou les adverbes se lient généralement au mot auquel ils se rapportent s'ils sont placés avant le nom; s'ils sont après, ils ne se lient généralement pas.

Exemples:

ces bons adolescents des amis adorables

□

- Dans les mots composés, la liaison reste la même au singulier comme au pluriel.

Exemples:

un ver-à-soie des vers-à-soie un porc-épic des porcs-épics

□

□

□

□

- dans les mots qui se terminent par «rs», «rt», «rd» la dernière consonne reste muette.

Exemples:

Je cours en avant. nord-est

□

□

- Il n'y a pas de liaison avec un mot commençant par un «h» aspiré, mais la plupart du temps on la fait avec un mot commençant par un «h» muet.

Exemples:

des haches des héros des haricots

des hommes des horloges des héroïnes

□

□

□



Quoi?

Une introduction est une entrée en matière. Elle présente ce qui va suivre. Elle ne devrait pas dépasser en longueur ce qui va être dit.

L'introduction a différentes fonctions:

- attirer l'attention;
- susciter l'intérêt;
- présenter le sujet;
- révéler l'objectif poursuivi.

L'ordre des différentes parties de l'introduction n'a rien de strict. Par contre, il est d'usage d'obtenir l'attention et l'intérêt d'abord, et de présenter le sujet et ses divisions ensuite.

Il y a quelques règles à suivre:

- Se référer à un intérêt commun à l'orateur ou à l'oratrice et à l'auditoire:
 - rechercher des points communs;
 - se servir d'un moyen qui rapprochera l'orateur ou l'oratrice de l'auditoire puisqu'ils auront quelque chose à partager.
- Ce qui sert de moyen d'introduction doit être relié au sujet ou à l'occasion présente.
- Il est bon de se mettre en valeur en tant qu'orateur afin d'établir sa crédibilité: expliquer de façon discrète

pourquoi on se sent habilité à traiter le sujet et pourquoi l'auditoire devrait nous écouter attentivement. La crédibilité s'établit en fonction de trois qualités:

- l'attraction;
- la compétence;
- la sincérité.

Pourquoi?

- Aider à situer ce qui va être dit [COM].
- Aider à organiser son exposé [COM] [CRC].

Quand?

- Chaque fois qu'il faut faire un exposé ou une production écrite.

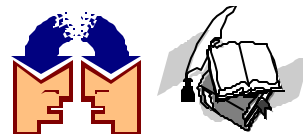
Comment?

- Je donne les différentes fonctions d'une introduction.
- Ensuite, je donne des exemples pour exprimer chacune de ces fonctions.
- Je modélise une introduction autant à l'oral qu'à l'écrit.
- Je peux ensuite demander de préparer une introduction qui respecte les différentes fonctions de l'introduction.



Les différentes fonctions de l'introduction

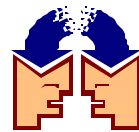
- **Attirer l'attention:**
 - Une anecdote relatant un événement récent, une expérience personnelle.
 - Une idée illustrant une des idées de l'exposé.
 - Une citation pas trop longue.
 - Un énoncé de faits ou de statistiques.
 - Une série de questions sans réponse.
 - L'humour, mais dans la mesure où la blague est directement reliée au sujet.
- **Susciter l'intérêt:**
 - Il faut conserver l'attention de l'auditoire et soulever son intérêt.
 - L'analyse de l'auditoire et des circonstances vont déterminer cette tâche. Il faut donc établir un climat favorable à l'éveil de l'intérêt.
 - L'éveil de l'intérêt peut se faire avec les mêmes stratégies que celles énoncées pour attirer l'attention.
- **Présenter le sujet:**
 - Il faut présenter de façon précise le thème dont on va parler, le sujet qui sera développé et donner les informations générales nécessaires à la compréhension de ce qui sera dit.
 - La présentation du sujet peut être brève, se limitant à l'énoncé du sujet.
 - La présentation du sujet peut être un peu développée, annonçant les principales divisions de l'exposé.
- **Révéler l'objectif poursuivi:**
 - Il faut donner à l'auditoire les objectifs de l'exposé afin de l'aider à se situer dans le contexte de la communication: dire où on veut en venir, ce qu'on veut présenter ou prouver.



Si je veux préparer l'introduction à mon exposé ou à mon texte

Alors,

1. **je cherche quelque chose pour attirer l'attention** et susciter l'intérêt,
exemples: anecdote, idée illustrée, fait, statistiques, série de questions sans réponse, blague,
histoire humoristique.
et,
2. **je cherche comment je peux présenter le sujet** de mon exposé ou de mon
texte de façon précise ainsi que les différentes parties, et
3. je **détermine l'objectif de mon exposé ou de mon texte**: où je veux en venir,
ce que je veux présenter ou prouver, et
4. je pense à l'organisation de mon introduction, et
5. je cherche à mettre en valeur ma crédibilité, et
6. je regarde l'ensemble de mon exposé ou de mon texte afin de voir si mon
introduction convient à ce que je vais dire ou rédiger.



Je détermine le matériel qui sera utilisé pour mon introduction.
Je détermine ensuite l'organisation de mon introduction.
Je détermine comment mettre en valeur ma crédibilité.

Pour attirer l'attention, je vais dire, faire ou rédiger:

Pour susciter l'intérêt, je vais dire, faire ou rédiger:

Pour présenter le sujet, je vais dire, faire ou rédiger:

Pour révéler l'objectif poursuivi, je vais dire, faire ou rédiger:

J'organise mon introduction:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Je mets en valeur ma crédibilité en disant:



Quoi?

La conclusion est la partie de l'exposé qui va mettre fin à la présentation. Elle est en général plus courte que l'introduction. Elle doit rester dans le sujet et s'adapter à son auditoire.

C'est grâce à la conclusion qu'un auditeur ou une auditrice garde en tête le principal de ce qui a été dit et de ce qui reste à dire.

La conclusion a différentes fonctions:

- résumer l'exposé;

- terminer l'exposé.

Les moyens pour bien conclure:

- la répétition, mais de façon simple, brève et originale;
- l'exemple, l'anecdote ou l'analogie pour illustrer la conclusion à laquelle l'orateur ou l'oratrice est arrivé;
- la citation d'un auteur ou d'une auteure;
- l'humour;
- faire référence d'une manière ou d'une autre à l'introduction.

Les différentes fonctions d'une conclusion:

- Résumer l'exposé:
 - s'il s'agit d'informer, il faut que je rappelle les principaux éléments de l'exposé afin d'approfondir l'acquisition de nouvelles connaissances;
 - s'il s'agit de faire appel à l'action, il faut que je présente mes recommandations et que je tente d'amener l'auditoire à agir.
- Terminer l'exposé:
 - si je veux clore mon exposé, je dois y mettre un terme de la même façon que le point termine une phrase écrite.

Pourquoi?

- Pour bien terminer un exposé ou un projet d'écriture [COM] [CRC].

Quand?

- À chaque fois qu'il faut faire un exposé ou un travail écrit [COM] [CRC].

Comment?

- Je donne les différentes fonctions d'une conclusion.

- Ensuite, je donne des exemples pour exprimer chacune de ces fonctions.
- Je modélise une conclusion oralement.
- Je demande ensuite de préparer une conclusion qui respecte les différentes fonctions de la conclusion.
- Je présente un texte qui n'a pas encore sa conclusion et je demande d'écrire ou d'énoncer la conclusion de ce texte.



Si je veux préparer la conclusion de mon exposé ou de mon texte

Alors

1. **je vais faire le résumé** de mon exposé ou de mon texte, c'est-à-dire:
 - pour *informer*, je vais rappeler les principaux points de mon exposé ou de mon texte
 - pour *faire appel à l'action*, je vais faire mes recommandations pour amener l'auditoire, le lecteur ou la lectrice à agir
 - moyens: une répétition simple, brève et originale, un exemple, une anecdote ou une analogie pour illustrer ma conclusion, une citation, une référence quelconque à l'introduction, et
2. **je vais trouver une façon de conclure** en mettant un point final à mon exposé ou à mon texte, et
3. **je vais organiser ma conclusion**, et
4. **je vais regarder si ma conclusion met bien le point final** à mon exposé ou à mon texte.



**Je détermine le matériel qui sera utilisé pour ma conclusion.
Je détermine l'organisation de ma conclusion.**

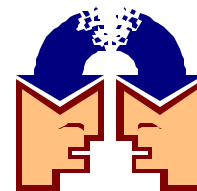
Pour résumer mon exposé, je vais dire, faire ou rédiger:

Pour terminer mon exposé, je vais dire, faire ou rédiger (je veux que l'auditoire, le lecteur ou la lectrice s'en souviennent) :

J'organise ma conclusion:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Des activités interactives en communication orale



Activité 1: Le comité d'experts et d'expertes	231
Document d'Information: Étapes du déroulement du comité d'experts et d'expertes	232
Activité 2: Dessine-moi ce que je décris	234
Activité 3: L'entrevue	235
Échelle d'appréciation: Évaluation d'une entrevue	236
Activité 4: Une histoire cumulative	237
Activité 5: L'improvisation individuelle non préparée	238
Document d'information: Suggestions de thèmes	239
Activité 6: J'additionne	240
Activité 7: Des jeux de langue	241
Activités 8: Les marionnettes	242
Activité 9: La table ronde	244
Activité 10: «Tu m'en diras tant!»	245
Document d'information: Suggestions de sujets	246

**Quoi?**

C'est une activité au cours de laquelle, à tour de rôle, 3 à 6 personnes présentent leur point de vue à l'auditoire. Par la suite, l'auditoire peut poser des questions aux experts et aux expertes.

Pourquoi?

- Présenter son point de vue [COM] [CRC].
- Défendre son point de vue [COM] [CRC].
- Parler devant un groupe [COM].
- Être en interaction avec les autres [COM].

Quand?

- À la fin d'un thème.
- Après une recherche sur un sujet.
- Lors d'un événement d'actualité qui peut prêter à controverse.

Comment?

- J'explique ce que signifie donner son point de vue, et quels éléments peuvent appuyer un point de vue.
- Je choisis un sujet avec les élèves et je modélise la recherche d'idées et d'éléments pour appuyer mon point de vue.
- Ensuite, je demande à des élèves de se réunir en comité d'experts et d'expertes et de s'entraîner à échanger leurs points de vue.
- Je fais ensuite choisir le sujet du prochain comité d'experts et d'expertes par les élèves. C'est important que les élèves choisissent leur sujet afin d'assurer une meilleure participation.

- Je présente la démarche pour faire la recherche afin de se préparer à participer au comité. Il n'est pas nécessaire que tous les élèves participent au même moment à un comité d'experts ou d'expertes. Cela peut être échelonné tout au long de l'année en fonction des sujets choisis. Cela permet ainsi aux élèves de devenir de plus en plus compétents et compétentes. Il est possible aussi d'alterner cette activité avec la table ronde (p. 243).
- Les experts et les expertes peuvent utiliser leurs notes ou des ressources audiovisuelles pour appuyer leur point de vue.
- Comme enseignant ou enseignante, j'ai un rôle d'animation à jouer afin de faire un bref résumé des idées énoncées. Ce rôle peut aussi être attribué à un membre du groupe.

Suggestions de sujets

- la répartition des congés scolaires
- parler français à l'école
- le rôle du conseil des élèves
- la mixité dans les classes
- le rôle des jeunes dans la communauté
- les devoirs scolaires obligatoires
- le choix d'une profession
- le choix musical à la radio de l'école
- tout événement important de l'actualité scolaire, communautaire, provinciale, nationale ou internationale



Étapes du déroulement du comité d'experts et d'expertes¹⁴

1re étape: Détermination du sujet de discussion

- Le sujet de discussion est déterminé à l'issue d'une discussion en grand groupe sur un élément du programme d'études ou à la suite d'un événement ayant suscité de l'intérêt chez les élèves.
- Après avoir choisi le sujet, il faut dégager les éléments principaux et secondaires de la question.
- Il faut aussi déterminer, à cette étape-ci, la personne qui jouera le rôle de modérateur ou de modératrice.

2e étape: Définition des résultats d'apprentissage et des critères d'évaluation

- Présentation des résultats d'apprentissage escomptés.
- Je fais un rappel du sujet choisi et du contexte dans lequel il a été défini.
- Présentation des critères d'évaluation. Il est possible de donner des grilles d'observation aux élèves qui seront observateurs.
- L'évaluation faite par les personnes observatrices se fait en les interrogeant sur les interventions des experts et expertes.

3e étape: Préparation du modérateur ou de la modératrice et établissement des règles de fonctionnement

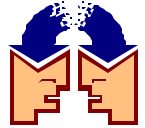
- Explication de la fonction du modérateur ou de la modératrice:
 - animer la discussion;
 - présentation du thème en mettant en lumière les principaux éléments;
 - préparation de quelques questions pour lancer la discussion ou susciter des interventions plus précises;
 - rencontre de chaque sous-groupe avant la présentation afin d'obtenir l'information nécessaire à l'exécution de son mandat;
 - résumé final de la discussion.
- Explication des différentes règles de fonctionnement:
 - durée de la discussion: maximum 25 minutes;
 - durée des interventions: maximum 5 minutes;
 - rôle des observateurs et des observatrices;
 - rôle des experts et expertes.



- 4e étape: Formation des sous-groupes**
- Les élèves peuvent être groupés selon leurs champs d'intérêt.
De manière générale, il est recommandé de constituer les sous-groupes selon différentes techniques de groupes coopératifs.
 - Il faut nommer un leader dans chaque sous-groupe.
- 5e étape: Préparation du sujet et désignation de l'expert ou de l'experte**
- L'expert ou l'experte choisie peut être une autre personne que le leader du sous-groupe: lorsque cette activité est utilisée à plusieurs reprises, il est important que tous les élèves soient au moins une fois en situation d'expert ou d'experte.
 - Collecte des informations.
 - Organisation des informations de manière cohérente: les principaux points sur lesquels se basera leur point de vue, les informations les plus pertinentes, les exemples appropriés.
- 6e étape: Tenue du comité d'experts et d'expertes**
- Présentation faite par le modérateur ou la modératrice:
 - explication du thème de la discussion en faisant ressortir les différents éléments;
 - utilisation de la forme interrogative pour faire ressortir les éléments divergents;
 - présentation brève des experts et expertes.
 - Intervention des experts et expertes:
 - explication de la position du sous-groupe représenté;
 - le modérateur ou la modératrice fait un résumé, occasionnellement, des différentes interventions et présente les liens entre celles-ci.
- 7e étape: Conclusion et évaluation**
- Le modérateur ou la modératrice résume les points de vue présentés et invite les observateurs et observatrices à interroger les experts et les expertes.
 - L'évaluation peut se faire sous forme d'échange sur la performance des experts et expertes à partir d'une grille d'observation.
 - L'évaluation doit tenir compte de la qualité du point de vue, des habiletés de communication et de la connaissance du sujet.

Activité 2

«Dessine-moi ce que je décris»



Quoi?

C'est une activité où un ou une élève donne la description d'un dessin simple pendant que les autres tentent de le dessiner en suivant les directives données.

Pourquoi?

- Suivre des directives orales [COM].
- Donner des directives orales précises [COM].
- Comprendre l'organisation spatiale d'une directive [COM] [CRC].
- Sélectionner les informations essentielles [COM] [CRC.]

Quand?

- À la fin d'un thème.
- Comme exercice de transition.
- Tout au long de l'année.
- Pour l'utilisation du vocabulaire de l'organisation spatiale.

Comment?

- Je fais un remue-méninges pour la recherche du vocabulaire afin bien situer un objet dans l'espace.

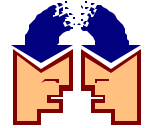
- Je prépare un dessin simple que je vais demander aux élèves de dessiner à partir de mes consignes.
- Je présente sur acétate le dessin et avec les élèves je cherche la meilleure façon de donner la consigne pour faire le dessin.

Pour chaque partie de dessin, je n'utilise pas de mots comme «maison» «arbre» ou «soleil», etc. Je parle plutôt des formes utilisées, de la situation sur la feuille, etc.

- Il est possible de faire l'exercice deux par deux afin de bien s'exercer à donner des consignes et à bien les recevoir. Il est donc important d'alterner les rôles.

Variante:

- Il est possible d'utiliser une image qui a plusieurs éléments. Il s'agit ici de situer dans l'espace les objets les uns par rapport aux autres tout en les nommant.

**Quoi?**

C'est une rencontre organisée avec une ou plusieurs personnes dans le but d'apprendre à les connaître: leur personnalité, leurs réalisations, leurs opinions, leurs impressions, ou dans le but d'obtenir des informations précises sur un sujet précis.

Pourquoi?

- Pour poser de meilleures questions [COM] [CRC].
- Identifier les informations pertinentes [COM] [CRC].
- Pour approfondir un sujet [COM].
- Être capable d'aller chercher de l'information [COM] [CRC].
- Pour être capable de poser des questions qui demandent plus qu'un oui ou un non comme réponse [COM] [CRC].

Quand?

- À la suite d'une recherche.
- Lors de la semaine de la francophonie: présentation d'une personne de la communauté.
- Lors de la rentrée scolaire pour présenter un ou une élève de la classe.
- Pour réinvestir la formulation d'une question ouverte.
- Après l'étude d'un roman, préparer une entrevue avec le personnage principal, ou avec un personnage secondaire du roman, qui sera personnifié par un membre de la classe.

Comment?

- Cette activité peut se dérouler tout au long de l'année afin d'avoir des entrevues qui touchent différentes personnes, différents événements ou sujets. Cela évite la monotonie et l'écoute d'entrevues pendant une semaine.
- Il est important de montrer aux élèves comment poser des questions ouvertes: la réponse est plus qu'un oui ou un non.
- L'entrevue peut se faire devant la classe ou être enregistrée ou même filmée, selon les habiletés des élèves.
- Je peux permettre aux élèves de s'entraîner au moyen de différentes mises en situation. Une élève interviewe une autre élève sur un sujet imposé ou choisi.
- Je demande aux élèves de préparer les questions par écrit avant de simuler l'entrevue.
- Si je choisis de faire l'entrevue d'un personnage d'un roman, il est important de prendre le temps de bien décrire ce personnage avec les élèves.

Échelle d'appréciation
Évaluation d'une entrevue¹⁵



Intervieweur, intervieweuse _____

Évaluateur, évaluatrice _____

Sujet et genre d'entrevue _____

L'intervieweur, l'intervieweuse	membre de la classe	auto-évaluation	enseignant, enseignante
1. a bien expliqué les motifs de l'entrevue.			
2. a présenté la personne invitée.			
3. a montré qu'il était bien documenté sur le sujet et la personne invitée.			
4. a présenté le sujet de l'entrevue.			
5. a créé un climat d'ouverture et de confiance.			
6. a orienté la conversation.			
7. a posé des questions précises sans être esclave du texte.			
8. a relancé la discussion.			
9. a éveillé de l'intérêt.			
10. a empêché que l'on s'écarte du sujet.			
11. a ramené discrètement vers le sujet.			
12. a adapté son niveau de langue à la personne invitée, à l'auditoire, au but et aux circonstances.			
13. a adapté son ton de voix aux sentiments, à l'intention ou à la personne invitée.			
14. a évité de devenir la personne interviewée.			
15. a adapté son débit au but de l'échange, à l'impression à créer ou à l'importance d'une partie quelconque de l'énoncé.			

Code d'évaluation

A Excellent **C** Bien
B Très bien **D** Passable **E** Pauvre

15. Simone Léger et al. — La compétence en langue parlée : Cycle supérieur. — Ottawa : CFORP, 1980. — 100 p. — P. 76

Activité 4

Une histoire cumulative



Quoi?

C'est une activité d'équipe au cours de laquelle chaque membre doit ajouter une phrase dans le but de rendre l'histoire de son équipe la plus drôle possible.

Pourquoi?

- Développer sa créativité [COM].
- Assurer la cohérence d'une histoire [COM].
- Organiser sa pensée [COM] [CRC].
- Faire des liens entre les idées [COM] [CRC].
- Être en interaction avec les autres [AUT].
- Ajuster ses idées avec celles des autres [COM] [CRC].
- Développer son sens de l'humour [COM] [CRC].
- Jouer avec les idées et les mots [COM] [CRC].

Quand?

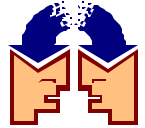
- Après la lecture d'un texte littéraire.
- Comme activité de transition.
- Comme activité d'exploitation du vocabulaire.

Comment?

- Je divise la classe en équipe.
- Chaque équipe reçoit les éléments ou une phrase de départ pour son histoire.
- Chaque équipe détermine l'ordre dans lequel les membres vont intervenir.
- Chaque membre ne peut ajouter qu'une seule phrase à la fois en cherchant à la rendre la plus drôle possible.
- La présentation de l'histoire peut se faire devant toute la classe ou bien être enregistrée et ensuite écoutée.
- Il est à noter que ce n'est pas une histoire préparée. Par contre, il est possible de demander aux élèves de se servir du schéma narratif afin de soutenir le déroulement de leur histoire.

Activité 5

L'improvisation individuelle non préparée



Quoi?

C'est une activité où l'élève choisit un sujet et, après 5 minutes de réflexion, en parle devant la classe. Il y a trois catégories de sujets:

- sujet du genre «raconter»;
- sujet du genre «informer»;
- sujet du genre «donner son opinion».

Pourquoi?

- Parler devant un groupe sans trop de préparation [COM].
- Développer ses idées de façon cohérente [COM].
- Contrôler le trac [COM].
- Utiliser différents registres de langue qui conviennent à la situation [COM].
- Utiliser sa créativité [COM] [CRC].

Quand?

- Après une unité sur le schéma narratif.
- Tout au long de l'année.
- Comme activité de réinvestissement.
- Après l'étude d'un thème.

Comment?

- Je peux préparer une liste de sujets ou demander aux élèves de les préparer selon les trois catégories citées ci-dessus.
- Parfois, pour éviter des sujets qui pourraient embarrasser un ou une élève, chaque sujet soumis par les élèves doit être signé et m'être remis avant de le mettre dans l'enveloppe.

- Chaque sujet est écrit sur un feuille de papier différente, la catégorie étant indiquée.
- Je prépare une enveloppe pour tous les sujets.
- Un ou une élève est choisi au hasard. Elle pige deux sujets. Si le sujet ne lui convient pas, elle a le droit de piger une seconde fois.
- L'élève se retire pendant cinq minutes dans le corridor afin de jeter quelques idées sur papier. Ce n'est pas le moment de rédiger de longues phrases. Il suffit de noter seulement des mots ou des idées qui peuvent aider à improviser.
- Au bout de cinq minutes, une autre élève tire au hasard un sujet et elle se retire dans le corridor au moment où la première revient dans la classe.
- L'élève fait son improvisation. Celle-ci étant terminée, l'auditoire pose quelques questions se rapportant au sujet de son improvisation et lui fait des commentaires sur sa présentation afin qu'elle améliore la prochaine. Le tout ne dépasse pas cinq minutes.



Catégorie: raconter

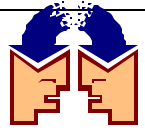
- un monde de rêve
- une peur
- un cauchemar
- un beau voyage
- un accident
- la découverte d'une planète
- trois vœux accordés par un génie
- tu es suivi.e tard le soir par quelqu'un
- tu es enfermé.e dans la salle de bain de l'école
- tu te trouves dans un avion en route vers Paris sans savoir ce que tu y fais
- au restaurant, tu renverses une assiette de spaghetti sur tes genoux
- un voyage de rêve
- tu es délégué.e par ta classe pour faire une demande spéciale auprès du directeur ou de la directrice d'école
- un incendie
- une journée de plaisir
- une évasion
- une histoire d'amour
- tu te retrouves au Moyen-Âge, dans un château
- la vie sur une île déserte
- un changement de cerveau
- la communication avec un ordinateur
- un retour sur Terre 100 ans après ta mort
- tu es choisi.e par la NASA pour un voyage vers Mars
- tu es somnambule et tu te réveilles au beau milieu de la rue, en tenue légère
- un membre de ta famille est retenu comme otage dans un pays étranger
- tu n'as plus que trois mois à vivre
- une attaque nucléaire aura lieu dans 24 heures

Catégorie: informer

- un lieu aimé
- l'utilité de l'automobile
- l'utilité de l'ordinateur
- l'alimentation
- les sports intérieurs
- la vie à la ville
- la vie à la campagne
- la pêche touristique
- la pêche commerciale
- la pollution
- le choix d'un stylo ou d'un crayon à mine pour écrire
- les extra-terrestres
- les implications du divorce
- la publicité
- la faim dans le monde
- la peine de mort
- les préjugés raciaux
- le marché du travail
- les relations garçons et filles
- le rouli-roulant
- les patins à roues alignées
- la carrière ou le métier envisagé
- les sports de montagne
- le choix d'un pays pour y vivre
- le choix d'une ville pour y vivre
- la drogue et ses dangers
- l'alcool et ses effets

Catégorie: donner son opinion

- la télévision en général
- la violence dans les vidéoclips
- l'auto-stop
- le maquillage pour les garçons
- les loisirs
- l'école idéale
- la musique
- l'amitié
- l'euthanasie
- l'alcoolisme
- la religion
- les parents
- l'exploitation de la femme dans les vidéoclips
- l'influence de la télévision
- la guerre
- les activités scolaires
- la prostitution
- la libération de la femme
- la mort
- le divorce
- le tabagisme
- le suicide
- les mines antipersonnel
- la francophonie
- les artistes francophones
- les relations entre les garçons et les filles à l'adolescence

**Quoi?**

À partir d'une phrase de départ, j'additionne un élément à cette même phrase.

Pourquoi?

- Enrichir ses phrases [COM] [CRC].
- Apprendre à jouer avec les mots [COM] [CRC].
- Organiser l'information d'une phrase [COM] [CRC].

Quand?

- Après une leçon sur un concept grammatical.
- Activité de transition.
- Activité d'enrichissement du vocabulaire.

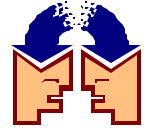
Comment?

- Je forme des équipes.

- Je présente une phrase et je montre aux élèves comment y ajouter l'information et surtout quel genre d'information il est possible d'y ajouter.

Exemple:

- Une femme marchait sur le trottoir.
 - Une vieille femme marchait sur le trottoir.
 - Une vieille femme marchait seule sur le trottoir.
 - Une vieille femme marchait seule sur le trottoir, au centre-ville.
- À chaque équipe, je demande de compléter une phrase. Les autres équipes écoutent lorsque qu'une équipe travaille. Il s'agit de garder toujours la même phrase, mais d'y ajouter un autre élément.
 - Il est important que la phrase garde son sens avec chacun des ajouts.

**Quoi?**

Ce sont différentes situations de communication orale qui permettent de jouer avec la langue, de réinvestir le vocabulaire et de développer la spontanéité en français.

• Jeu du téléphone

Conversation téléphonique enregistrée, écoutée, discutée, corrigée et évaluée.

• Jeu de la meilleure histoire

Dans ce jeu d'équipe, les élèves doivent développer une histoire à partir d'éléments du schéma narratif qui leur est remis (p. 278, 328).

• Jeu du mot à trouver

Une élève sort de la classe. Pendant ce temps le groupe choisit un mot relié au thème étudié ou à tout autre sujet. L'élève revient dans la classe et pose des questions afin de trouver le mot. Les autres élèves ne peuvent répondre que par oui ou non. Il est important de limiter le temps accordé pour deviner le mot choisi.

• Jeu de la bande dessinée muette

À partir d'une bande dessinée muette, chaque équipe invente l'histoire correspondante. Elle est ensuite présentée au groupe par le ou la secrétaire.

• Qui suis-je?

Une élève présente une description d'une personne, d'un animal, d'un objet, d'un pays ou d'une découverte, etc., en ne disant jamais le nom de ce qu'elle décrit. Les autres élèves doivent identifier le sujet de la description.

• Jeu des charades

Mot divisé en syllabes dont une définition définit chacune de ces syllabes pour former un tout. C'est le son de la syllabe qui est important, pas la graphie.

• Jeu des devinettes

Jeu qui permet de créer et d'utiliser le vocabulaire précis et de s'amuser.

Exemple: Qu'est-ce qui réfléchit sans penser? Le miroir.

• Jeu de l'asile de fous

Une élève-médecin sort de la classe. Les autres élèves ont comme directive, lorsque l'élève-médecin leur pose personnellement une question, de répondre à la question précédente.

L'élève-médecin questionne une première personne qui répond n'importe quoi. La deuxième répond à la première question, etc. Tout malade qui ne respecte pas la règle est éliminé.

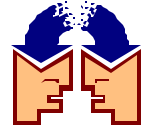
• Jeu de mimes

Chaque équipe prépare une scène muette de quelques minutes et la présente à la classe. Les autres doivent ensuite raconter la scène jouée.

16. Simone Léger et al. — La compétence en langue parlée : cycle intermédiaire. — Ottawa : Centre franco-ontarien, 1987. — Adaptation. — ISBN 1-55043-997-9. — P. 48-49

Activité 8

Les marionnettes



Quoi?

Les marionnettes peuvent s'intégrer à une variété d'activités: pour communiquer des informations, des attitudes ou des connaissances, pour questionner et encourager ou améliorer la confiance en soi des élèves.

En animant et en prêtant sa voix à une marionnette, l'élève se sent protégée, ce qui libère sa parole. En effet, elle en arrive à oublier qu'elle se trouve derrière une marionnette, ce qui la rend moins timide.

L'utilisation de marionnettes demande d'intégrer à la fois la manipulation, la voix et le rapport avec les autres personnages ainsi qu'avec le public.

Pourquoi?

- Stimuler l'imagination et la créativité [CRC].
- Fournir des occasions de créer des dialogues dans un contexte signifiant [COM].
- Augmenter le vocabulaire [COM].
- Développer les caractéristiques d'un personnage [CRC].
- Utiliser différents registres de langue selon le personnage [COM].
- Faire acquérir la notion de séquence d'événements [CRC].
- Faire acquérir la connaissance et l'utilisation des éléments du dialogue [COM].
- Faire acquérir des notions de relation de cause à effet [CRC].

Quand?

- tout au long de l'année, dans une variété de situations structurées et non structurées

Comment?

L'utilisation des marionnettes peut entraîner une représentation ou un spectacle mais ne doit pas se restreindre à ce genre de situation. Je peux envisager une variété de possibilités d'utilisation de marionnettes en classe dont voici quelques exemples.

- **Possibilité n° 1:** Faire imaginer une histoire à partir de marionnettes
 - J'utilise des marionnettes commerciales ou fabriquées par les élèves à partir de matériel recyclé.
 - Je demande aux élèves de décrire des caractéristiques du personnage que représente chacune des marionnettes sélectionnées (quels sont ses goûts, qui sont ses amis, qui fait partie de sa famille, quel âge a-t-elle, etc.).
 - Collectivement, imaginons une situation:

- Où se trouve-t-on?
- Dans quelle circonstance?
- Les marionnettes se rencontrent-elles?
- Quel problème rencontrent-elles?
- Comment résolvent-elles leur problème?

- Je prends note des suggestions faites sur de grandes feuilles et je les affiche ou je demande aux secrétaires de le faire si les élèves travaillent déjà en groupe.
- Je divise la classe en groupes et je leur demande d'imaginer de courtes histoires en se basant sur les notes prises sur les grandes feuilles. Leurs histoires peuvent être développées à l'aide du schéma narratif (p. 278, 328).
- J'attire l'attention des élèves sur le fait que les marionnettes peuvent réaliser plusieurs choses que nous ne pouvons pas faire. Ils peuvent explorer les possibilités de mouvement des marionnettes avant de décider du déroulement de leur pièce.
- **Possibilité n° 2:** Lien entre les marionnettes et la littérature
 - Ensemble, nous sélectionnons une histoire connue et nous identifions les personnages nécessaires pour le théâtre de marionnettes.
 - Je forme des équipes. Chaque équipe prépare l'histoire et fabrique ses propres marionnettes. Je dois m'assurer que l'histoire suit le schéma narratif (p. 278, 328).
 - J'encourage les élèves à penser à ce que les marionnettes vont dire. L'histoire n'est pas transcrite. Chaque équipe prépare le scénario en se servant du schéma narratif (p. 278, 328).

Évaluation

J'observe:

- les efforts pour utiliser des voix et des intonations différentes [COM];
- la construction d'une intrigue et d'une séquence d'événements [CRC];
- le choix d'un registre de langue conforme à la description du personnage [COM];
- la faculté de résoudre les problèmes [CRC];

-
- s'il s'agit d'un personnage de la littérature, le réinvestissement des expressions typiques de ce personnage [COM];
 - les attitudes de coopération en groupe [AUT].

À ne pas oublier

- J'explore diverses façons de fabriquer rapidement des marionnettes simples (à partir des illustrations d'un roman, en collant les personnages sur un bout de bâton; des ombres chinoises; des personnages dessinés sur des sacs de papier brun).

- Je donne aux élèves des occasions d'utiliser les marionnettes de façon informelle afin de s'entraîner à les manipuler.

- Je peux lier la fabrication de marionnettes aux arts visuels du programme d'éducation artistique.

- Je laisse du temps pour répéter et polir les petites pièces.

Application et prolongement

- Présentation à un public formé d'autres classes, de groupes ou de parents.

- Transcription du scénario.

- Les marionnettes peuvent être utilisées pour faire une présentation orale sur un sujet donné, comme expliquer comment faire quelque chose.

Activité 9

La table ronde



Quoi?

C'est une activité au cours de laquelle un animateur ou une animatrice fait ressortir toutes les idées d'un groupe sur un sujet choisi à l'avance. Il est possible de noter les idées au tableau ou sur acetate, et d'en discuter ensuite avec la classe.

Pourquoi?

- Développer son opinion [COM] [CRC].
- Prendre position devant le groupe [COM] [CRC].
- Organiser sa pensée [COM] [CRC].
- Participer à une discussion [COM].

Quand?

- Lors d'événements spéciaux dans l'actualité de l'école, de la communauté, etc.
- Pour échanger sur des thèmes qui préoccupent les élèves.
- Lors d'une recherche sur un sujet à la fin d'un thème.

Comment?

- Je choisis le sujet de discussion avec le groupe lors de la table ronde. Il est possible que chaque équipe ait un sujet différent. Il n'est pas nécessaire que toutes les équipes participent en même temps à la table ronde ou aient le même sujet. Cette activité peut facilement être échelonnée tout au long de l'année ou même alternée avec le comité d'experts et d'expertes (p. 231).

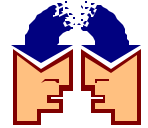
- Chaque membre de l'équipe prépare le contenu de ses interventions.
- Je choisis un sujet avec les élèves et je modélise la recherche d'idées et d'éléments pour appuyer un point de vue ou le sujet.
- Je demande à des élèves de former la table ronde et d'expérimenter l'échange de point de vue.
- Je fais ensuite choisir le sujet de la prochaine table ronde aux élèves. Il est important que les élèves choisissent leur sujet afin d'assurer une meilleure participation.
- Je présente la démarche pour faire la recherche afin de se préparer à participer à la table ronde.
- Il n'est pas nécessaire que tous les élèves participent au même moment à une table ronde. Cela peut être échelonné tout au long de l'année en fonction des sujets choisis. Les élèves peuvent ainsi accroître leur compétence.
- Les élèves peuvent utiliser leurs notes pour appuyer leurs interventions.
- Comme enseignant ou enseignante, je joue le rôle d'observateur. Le rôle d'animateur ou d'animatrice est attribué à une élève.

Suggestions de sujets

Voir p. 239

Activité 10

«Tu m'en diras tant!»



Quoi?

C'est une activité de dialogue entre deux ou plusieurs personnes sur un sujet donné, en se mettant dans la peau d'un personnage ou d'un objet.

Cette activité permet à l'élève d'aborder différentes réalités sous un angle différent et une perspective nouvelle.

Pourquoi?

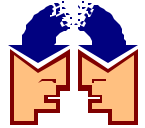
- Utiliser le vocabulaire quotidien [COM].
- Développer son écoute [COM].
- Être capable de mieux répondre [COM] [CRC].
- Développer sa créativité [COM] [CRC].
- Augmenter son vocabulaire [COM].
- Augmenter la spontanéité [COM].

Quand?

- Tout au long de l'année.
- Comme amorce à un thème.
- Comme activité de réinvestissement.
- Suite à la lecture d'un texte ou d'un roman, pour se mettre dans la peau des personnages.

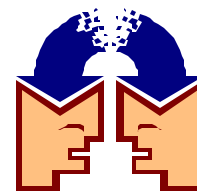
Comment?

- Je demande à une volontaire de la classe d'improviser un dialogue avec moi.
- Je choisis le personnage ou l'objet que je veux être et l'élève choisit ce qu'elle veut être.
- Je fais un remue-méninges avec les élèves sur ce que pourraient vivre et dire ces personnages ou ces objets.
- Je modélise le dialogue avec l'élève.
- Je peux choisir de travailler un concept: la phrase interrogative, la négation, la description, l'explication, ou tout simplement la créativité, etc.



- Conversation entre deux êtres animés:
 - deux animaux d'un zoo, de la ferme
 - un oiseau et un poisson
 - un chat et une souris
- Conversation entre deux objets inanimés:
 - deux touches de clavier d'ordinateur
 - la lune et le soleil
 - deux articles scolaires
 - l'eau et le feu
 - la terre et l'eau
 - la glace et le soleil
 - le vent et une feuille
 - les yeux et les oreilles
 - la télévision et l'ordinateur, etc.
- Conversation entre deux personnes:
 - un des parents et son enfant
 - un adolescent ou une adolescente et...
 - un écrivain ou une écrivaine et l'élève
 - un ou une scientifique et l'élève, etc.
- Conversation entre une personne et un objet ou un animal:
 - un cuisinier ou une cuisinière et ...
 - un ou une astronaute et la planète Mars
 - un ou une artiste et son œuvre
 - un programmeur ou une programmeuse et son ordinateur, etc.
- Conversation entre un des parents et un de ses enfants adolescents:
 - demande de permission spéciale
 - façon de s'habiller
 - choix des amis
- choix de cours
- permission de fumer
- demande d'argent de poche
- demande d'argent pour un achat
- sortie de fin de semaine
- voyage à l'étranger
- Situation pour convaincre quelqu'un de:
 - participer à une activité
 - se joindre à une équipe
 - acheter quelque chose
 - lire un roman
 - participer à un achat
 - aller en voyage
 - partager quelque chose
 - avouer sa culpabilité
 - lire un article
 - écouter un nouveau disque
 - aller voir une pièce de théâtre
 - participer au festival *Troup' Troup' Théâtre*
- Conversation téléphonique:
 - un patient ou une patiente et son médecin
 - un ou une automobiliste et son garagiste
 - un ou une employée d'une compagnie d'aviation et une cliente ou un client déçu
 - un ou une vétérinaire et le ou la propriétaire d'un animal malade
 - un ou une réceptionniste de la bibliothèque et un client ou une cliente
 - une personne petite assise derrière une plus grande au cinéma
 - deux personnes se promenant en tandem

Des activités non interactives en communication orale



Activité 1: L'autobiographie	249
Activité 2: Compte rendu d'un événement	250
Document d'information: Structure du compte rendu	251
Feuille de travail: Préparation du compte rendu d'un événement	252
Feuille de travail: Évaluation formative du compte rendu	253
Feuille de travail: Évaluation sommative du compte rendu d'événements	254
Activité 3: J'associe des idées	255
Activité 4: J'explique	256
Activité 5: Je résume un film ou un documentaire	257
Feuilles de travail: Schémas pour résumer un film	258
Activité 6: Le message publicitaire	261
Document d'information: Démarche pour préparer mon message publicitaire	262
Feuille de travail: Plan du scénario de mon message publicitaire	263
Activité 7: Mon histoire	265
Feuille de travail: Schéma pour raconter mon histoire	266
Feuille de travail: Échelle d'appréciation pour un récit raconté	267
Activité 8: Le monologue	269
Document d'information: Je prépare mon monologue	270
Activité 9: La nouvelle journalistique	271
Document d'information: La structure d'une nouvelle journalistique	272
Feuille de travail: Préparation de la nouvelle journalistique	273
Échelle d'appréciation: Évaluation formative de la nouvelle journalistique	274
Activité 10: Tout le monde à table	275
Feuille de travail: Plan de la table	276
Document d'information pour l'enseignant ou l'enseignante: Consignes	277

Activité 1

L'autobiographie



Quoi?

C'est une activité de présentation de soi-même ou d'une autre personne.

Pourquoi?

- Utiliser le vocabulaire descriptif [COM].
- Mieux se faire connaître [COM].
- Mieux faire connaître une autre personne [COM].
- Savoir se mettre en valeur et se présenter [COM].
- Organiser les informations de façon cohérente [COM] [CRC].
- Sélectionner les informations essentielles [COM] [CRC].

Quand?

- Au début de l'année scolaire.
- Après la lecture d'une biographie.
- Lors de la visite d'une personne peu connue à l'école ou dans la communauté, etc.

Comment?

- Je fais un remue-méninges avec les élèves afin de déterminer les catégories possibles pour l'organisation des informations pour la biographie ou pour l'autobiographie.

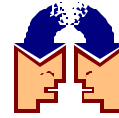
- Je modélise différentes façons de se présenter de manière attrayante, et de capter l'attention de l'auditoire:
 - Qui suis-je? (sous forme de questions).
 - Chronologie des différentes étapes de sa vie, de ses réalisations.
 - Présentation sans donner tout de suite le nom de la personne, etc.
- Il est possible d'appuyer son autobiographie ou la biographie présentée avec des photographies, des diapositives, un montage de photographies, une affiche ou tout autre appui visuel.

Suggestions de sujets

- un visiteur ou une visiteuse
- une ou un nouvel élève
- un enseignant ou une enseignante
- une personne célèbre
- un ou une artiste francophone de l'Ouest
- un membre de sa famille
- un ou une athlète francophone
- un ou une scientifique francophone
- un personnage d'un roman

Activité 2

Compte rendu d'un événement



Quoi?

Le compte rendu est une forme de résumé qui permet de rapporter un événement lu, vu, entendu ou vécu et ce, le plus fidèlement possible.

Cette activité peut facilement s'intégrer au quotidien de l'élève, tout au long de l'année.

Pourquoi?

- Organiser les informations de façon cohérente [COM] [CRC].
- Sélectionner les informations essentielles [COM] [CRC].
- Mieux se faire comprendre [COM].
- Être capable de raconter quelque chose [COM].

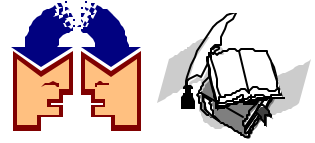
Quand?

- Chaque fois, qu'un événement se produit soit à l'école, soit dans la communauté, soit dans la vie personnelle des élèves ou lorsque quelque chose attire l'attention des élèves.
- Il n'est pas nécessaire que toute la classe fasse un compte rendu au même moment de l'année. De cette manière, les événements intéressants sont rapportés tout au long de l'année.

Comment?

- Je présente aux élèves la structure du compte rendu, et à partir du visionnement ou de l'écoute ou de la lecture d'un compte rendu modèle, j'en définis les différentes parties.
- Je recueille les informations essentielles pour réécrire le texte sous forme de plan afin d'en faire un compte rendu oral.

- Je peux travailler, avec les élèves, les différents moyens utilisés pour intéresser l'auditoire:
 - comment donner des exemples;
 - comment faire une description;
 - comment faire une répétition;
 - comment faire une comparaison;
 - comment intégrer une illustration;
 - comment utiliser les mimiques et les gestes;
 - comment utiliser la voix;
 - comment utiliser les différents pronoms et articles pour communiquer des informations;
 - comment mettre en évidence les personnages, les lieux, les événements et les objets à l'aide des adjectifs qualificatifs;
 - comment choisir les bons temps et les bons modes des verbes pour exprimer les différentes actions.
- Je présente oralement le compte rendu:
 - en respectant la structure du compte rendu;
 - en utilisant des pronoms et des articles qui favorisent la communication d'informations;
 - j'emploie des adjectifs qui mettent les personnes, les événements, les lieux et les objets en évidence;
 - je choisis les temps et les modes des verbes qui conviennent à cette forme de présentation.
- Je fais ensuite travailler les élèves en équipe, puis individuellement, en choisissant différents moyens qui peuvent intéresser l'auditoire.



Structure du compte rendu

Le compte rendu comprend ordinairement trois parties

- **L'introduction:** elle répond brièvement aux six questions fondamentales:
 - *Qui?* Le sujet: une personne, un événement, un fait.
 - *Quoi?* L'action.
 - *Où?* Précision du lieu: ville, établissement, local etc.
 - *Quand?* Aujourd'hui, hier, la date, la journée; il faut tenir compte de la date de présentation de l'exposé.
 - *Comment?* Par quels moyens? De quelle façon?
 - *Pourquoi?* Les causes, l'objet de l'événement relaté.

L'introduction peut aussi permettre de présenter une photo, une affiche ou quelques diapositives.

- **Le développement:** cette partie reprend de façon détaillée chacune des six questions soulevées dans l'introduction et donne des informations nouvelles sur:
 - les personnes;
 - les événements;
 - les lieux;
 - les objets;

Le développement permet de présenter les informations jugées essentielles sur le sujet traité.

- **La conclusion:** elle se divise en deux parties:
 - *La première partie* fait une synthèse de l'événement rapporté et permet à l'orateur ou à l'oratrice de se situer face à cet événement.
 - *La deuxième partie* peut faire appel à des témoignages de personnes qui ont vécu de près l'événement, ou elle peut inviter l'auditoire à poser des questions, à communiquer ses commentaires et ses impressions.

Moyens pour intéresser les destinataires

Les exemples; les descriptions; les répétitions; les illustrations; les comparaisons; les énumérations; les mimiques et les gestes; la voix: prononciation, intonation, débit et volume adaptés à la situation; les silences et les pauses.

Feuille de travail
Préparation du compte rendu d'un événement



Nom _____

Date _____

Plan du compte rendu

• **Sujet** _____

• **Introduction**

Qui? _____

Quoi? _____

Quand? _____

Comment? _____

Pourquoi? _____

• **Développement** (répondre en détail aux 6 questions de l'introduction, avec des adjectifs descriptifs)

Personnes _____

Événements _____

Lieux _____

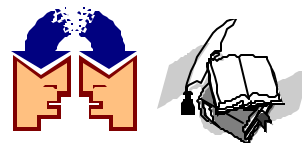
Objets _____

• **Conclusion**

1re partie (synthèse de l'événement) _____

2e partie (témoignages ou invitation à poser des questions) _____

Échelle d'appréciation
Évaluation formative du compte rendu



Nom de l'élève: _____

Nom de l'observateur ou de l'observatrice: _____

Date: _____

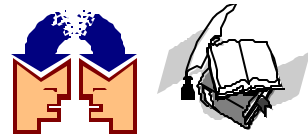
Critères d'observation	oui	non	un peu
• Le sujet m'a intéressé.e.			
• Les informations sur le temps, le lieu, la manière et le dénouement étaient précises.			
• Des moyens (trucs) ont été utilisés pour m'intéresser.			
• Les différentes parties du compte rendu étaient bien délimitées: introduction, développement et conclusion.			
• Les pronoms et les articles utilisés ont permis de communiquer clairement les idées.			
• Les temps et les modes des verbes me semblaient bien pour un compte rendu d'événements (indicatif présent, imparfait, passé composé, etc.).			
• Les adjectifs employés mettaient en évidence les personnes, les événements, les lieux et les objets en question.			

L'élément du compte rendu à améliorer: _____

L'élément fort du compte rendu: _____

Commentaires: _____

Échelle d'appréciation
Évaluation sommative du compte rendu d'événements



Nom _____

Date _____

Note: ____ /26

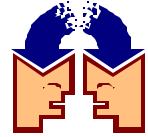
	très satisfaisant	satisfaisant	insatisfaisant	Note
Le sujet choisi a intéressé l'auditoire.	2	1	0	/2
Les informations de temps, de lieu, de manière, et celles du dénouement, sont précises.	4	3-2	1-0	/4
L'élève a utilisé des moyens qui ont permis d'intéresser l'auditoire.	2	1	0	/2
Les parties du compte rendu sont bien délimitées.	3	2	1-0	/3
Au moins 10 pronoms et articles permettent de communiquer des informations.	5	4-3	2-0	/5
Au moins 6 adjectifs mettent en évidence les personnes, les événements, les lieux et les objets dont il est question.	6	5-4	3-0	/6
Les temps et les modes des verbes conviennent à un compte rendu d'événement.	4	3-2	1-0	/4

Le point fort du compte rendu: _____

Commentaires: _____

Activité 3

J'associe des idées



Quoi?

C'est une activité qui a comme point de départ une série de mots ou d'idées, et qui consiste à associer une idée à une autre tout en improvisant.

Pourquoi?

- Acquérir plus de facilité à parler de manière spontanée pendant une minute [COM].
- Être capable d'improviser [COM].
- Associer des idées de manière cohérente [COM] [CRC].

Quand?

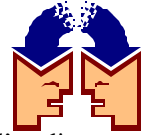
- Tout au long de l'année.
- Comme amorce à un thème.
- Comme activité préparatoire à une activité interactive, afin de stimuler la production d'idées.
- Comme activité préparatoire à une improvisation.

Comment?

- Je donne un mot de départ à un ou une élève du groupe.
- L'élève doit parler pendant une minute:
 - aborder un sujet sous différents éléments;
 - associer un mot à d'autres idées ou à d'autres mots, mais de façon cohérente.
- Il faut éviter l'utilisation de la langue populaire.
- Cette activité peut aussi être utilisée afin d'amener les élèves à mieux contrôler le trac (voir les fiches «Échelle d'appréciation: Observation de la maîtrise du trac», p. 283, «Grille d'observation: Observation du trac chez l'élève», p. 284).

Activité 4

J'explique



Quoi?

C'est une activité où l'élève commente et explique une scène, une image, un diaporama, une exposition, une affiche, etc.

Pourquoi?

- Utiliser le vocabulaire descriptif [COM].
- Développer sa pensée [COM] [CRC].
- Présenter ses goûts personnels [COM] [CRC] [AUT].

Quand?

- Lors de la semaine de la francophonie.
- Pour présenter des artistes francophones de l'Ouest.
- Pour présenter un bon roman.
- Lors de l'exposition des œuvres réalisées pendant le cours d'art visuel.

Comment?

- Je travaille le vocabulaire descriptif avec les élèves.

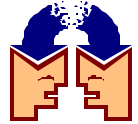
- Je modélise la manière de commenter ou d'expliquer une image en utilisant le vocabulaire descriptif.
- Je présente une image que les élèves doivent commenter et expliquer en utilisant le vocabulaire descriptif.
- Je demande ensuite aux élèves de préparer une exposition d'images ou de photographies ou de pièces d'art que chaque équipe devra nous présenter.

Suggestions

- exposition de travaux scolaires
- exposition de photographie
- exposition de peinture
- diaporama sur l'école
- visite de l'école
- montage de photos sur un thème
- défilé de mode
- illustrations sur un thème
- présentation d'un mime
- présentation d'une maquette, etc.

Activité 5

Je résume un film ou un documentaire



Quoi?

À la suite du visionnement d'un film ou d'un documentaire, faire un résumé oral en se servant soit du schéma narratif pour un film, soit des schémas de textes courants pour le documentaire.

Pourquoi?

- Organiser les informations de manière cohérente [COM].
- Sélectionner les informations pertinentes [COM] [CRC].

Quand?

- Tout au long de l'année.
- Après le visionnement d'un film ou d'un documentaire ou après l'écoute d'un enregistrement.

Comment?

- Je présente la grille d'écoute aux élèves.
- Je présente le film, le documentaire ou l'enregistrement en précisant qui en fera le résumé devant la classe.
- L'élève présente son résumé. Une discussion s'en suit, afin de vérifier la présence de toutes les informations pertinentes.
- Lorsque les élèves acquièrent de la compétence dans la manière de résumer un film, avec les informations pertinentes seulement, il est possible de leur demander de le faire sans le schéma.

Feuille de travail
Schéma pour résumer un film



Situation initiale

personnages _____

temps _____

lieu _____

action _____

Élément déclencheur: Un jour... _____

Péripéties: Réaction du personnage principal _____

Décision du personnage principal _____

Tentatives de résolution du problème:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Situation finale: Conséquence des actions et des gestes du personnage

┌ Début _____

└ Fin Résultat de l'action du personnage principal

Morale ou leçon

Feuille de travail
Schéma pour résumer un film¹⁷



Titre du film: _____

L’histoire se passe _____.

_____ **est un personnage qui** _____

Un problème survient lorsque _____

_____. **Après cela,** _____

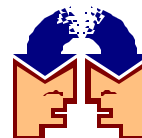
Ensuite, _____

Le problème est réglé lorsque _____

À la fin, _____

Reproduit avec l’autorisation de Gaëtan Morin éditeur

Feuille de travail
Schéma pour résumer un film



Titre du film _____

Schéma¹⁸

Qui? (les personnes ou les animaux les plus importants du film)

Où? (l'endroit où se déroule l'histoire)

Quand? (le moment où l'histoire se passe)

Quel est le problème? (le problème rencontré par le personnage principal)

Ce qui est arrivé? (ce que fait le personnage principal pour essayer de résoudre le problème)

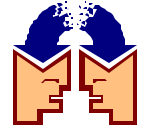
Quelle est la solution? (comment le problème a été réglé)

Reproduit avec l'autorisation de Gaëtan Morin Éditeur

18. Jocelyne Giasson. — La lecture : De la théorie à la pratique. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1995.

Activité 6

Le message publicitaire



Quoi?

Présenter un message qui vise à convaincre, persuader ou inciter à l'action.

Pourquoi?

- Utiliser le vocabulaire qui peut convaincre, persuader ou inciter à l'action [COM] [CRC].
- Développer des arguments [COM] [CRC].
- Développer sa créativité [COM].
- Préciser sa pensée [COM] [CRC].

Quand?

- Après l'étude d'un thème.
- Pour réinvestir le vocabulaire descriptif.
- Avant la tenue d'une activité spéciale à l'école ou dans la communauté afin d'en faire la promotion.

Comment?

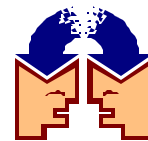
- Je visionne différents messages publicitaires: promotion d'un produit, d'une activité ou abolition de quelque chose, etc. À partir de ce visionnement, je fais ressortir, avec les élèves, les points forts de ces messages.
- Je prépare ensuite la liste des différents éléments qui permettent de faire passer plus facilement un message:
 - utilisation d'un slogan;
 - répétitions;
 - comparaison;
 - verbe à l'impératif;
 - utilisation d'une question;
 - adjectifs descriptifs;
 - adjectifs comparatifs;
 - adjectifs superlatifs;
 - éléments de séduction;

- identification de la clientèle, etc.

- Je fais un remue-méninges sur les mots de vocabulaire qui peuvent être utiles pour convaincre, persuader ou inciter à l'action.
- Je prépare avec les élèves un message publicitaire en utilisant le document d'information «Démarche pour préparer mon message publicitaire» (p. 262) et la feuille de travail «Plan de mon scénario» (p. 263).
- Je choisis ensuite les mots qui peuvent appuyer le mieux mon message publicitaire.
- Je présente ensuite mon message publicitaire avec des élèves.
- Il est possible aussi de filmer le message publicitaire.
- Les élèves peuvent ensuite préparer leur propre message publicitaire soit individuellement, soit en équipe.

Suggestions de sujets

- promotion d'un livre
- promotion de son école
- promotion de la lecture
- promotion d'une activité scolaire
- promotion d'un bien culturel
- promotion d'un album d'un ou d'une artiste de la francophonie
- bienfaits du sport ou d'un sport en particulier
- prévention contre les maladies, les accidents, etc.
- collecte de dons pour une association, un projet, etc.
- visite de la ville ou du village



Si je veux préparer mon message publicitaire

Alors

1. **je choisis le sujet**: un produit, un événement, un changement que je veux apporter, etc., et
2. **je détermine les points forts** de mon sujet en faisant un remue-méninges, et
3. **je choisis les points forts de mon sujet que je veux mettre en évidence** dans mon message, et
4. **je cherche les mots** qui viennent appuyer mes points forts choisis, et
5. **j'écris le scénario** de mon message publicitaire, et
6. **je présente mon scénario** à mon enseignant ou à mon enseignante, et
7. **je choisis les phrases** qui mettent en valeur mon sujet:
 - un slogan;
 - une comparaison;
 - une répétition;
 - une question;et
8. **je présente mon message publicitaire à un ou une élève** de la classe pour obtenir ses commentaires, et
9. **je présente à la classe** mon message publicitaire ou mon enregistrement, et
10. **je fais un retour sur ma présentation**:
 - ce qui a bien marché;
 - ce qui a été facile à faire;
 - les difficultés rencontrées et les solutions trouvées;
 - les points à améliorer pour la prochaine fois;
 - ce que j'ai appris de cette tâche.

Feuille de travail
Plan du scénario de mon message publicitaire



Nom de l'élève _____

Mon scénario

Le sujet de mon message publicitaire: _____

À qui s'adresse mon message publicitaire?

Les points forts de mon sujet:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Les mots pour appuyer mon message:

Le slogan ou la phrase qui capte l'attention:

Les étapes de mon scénario:

1. _____
- _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

Les accessoires pour appuyer mon message publicitaire:

Activité 7

Mon histoire



Quoi?

À l'aide du schéma narratif, raconter une histoire qui respecte les différentes composantes du schéma.

Pourquoi?

- Organiser les informations de façon cohérente [COM].
- Sélectionner les informations essentielles [COM] [CRC].
- Mieux se faire comprendre [COM].
- Être capable de raconter quelque chose [COM].
- Respecter l'organisation chronologique des événements [COM] [CRC].
- Être capable de raconter un événement personnel de manière intéressante [COM] [CRC].

Quand?

- Après la lecture d'un texte littéraire.
- Tout au long de l'année.
- Après un événement important à l'école, dans la communauté, etc.
- Lors d'un retour d'un congé.

Comment?

- Je reprends le canevas du schéma narratif et je le remplis avec les élèves.
- Je raconte ensuite l'histoire préparée.
- Je demande ensuite aux élèves de préparer leur histoire. Il n'est pas nécessaire que tous les élèves présentent leur travail au même moment. Il est possible d'échelonner les présentations tout au long de l'année, afin de permettre une plus grande variété.
- Il est possible aussi de préparer des histoires qui peuvent être racontées à de plus jeunes élèves de l'école élémentaire ou du préscolaire.
- Il est possible d'appuyer son histoire avec des éléments visuels et même avec une trame sonore.

Feuille de travail
Schéma pour raconter mon histoire



Situation initiale: personnages _____

temps _____
lieu _____
action _____

Élément déclencheur: Un jour... _____

Péripéties: Réaction du personnage principal _____

Décision du personnage principal _____

Tentatives pour résoudre le problème:

1) _____

2) _____

3) _____

Situation finale: Conséquences des actions et des gestes du personnage

┌ Début _____

└ Fin Résultat de l'action du personnage principal

Morale ou leçon

Échelle d'appréciation pour un récit raconté



Nom de l'élève: _____

Critère	Description	Note
La situation de départ est clairement présentée (personnages, lieu, objets, événements). Elle présente un univers fictif mais vraisemblable.	La situation de départ est: <ul style="list-style-type: none"> • excellente • très claire • claire • peu claire • invraisemblable • absente 	10 8 6 4 2 0 __/10
L'élève imagine un événement qui déclenche l'action du récit.	L'événement déclencheur est: <ul style="list-style-type: none"> • extrêmement saisissant • très efficace • saisissant • peu saisissant • invraisemblable • absent 	10 8 6 4 2 0 __/10
L'intrigue est cohérente (faits, événements, actions, réactions des personnages).	Le développement de l'intrigue est: <ul style="list-style-type: none"> • très cohérent et vraisemblable • cohérent et vraisemblable • peu cohérent et peu vraisemblable • incohérent • schématique 	20 16 12 8 4 __/20
La situation finale est originale et vraisemblable.	La situation finale est: <ul style="list-style-type: none"> • extrêmement surprenante et originale • surprenante et vraisemblable • prévisible et vraisemblable • peu vraisemblable • invraisemblable • absente 	10 8 6 4 2 0 __/10

Échelle d'appréciation pour un récit raconté (suite)

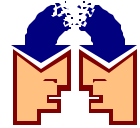
Le vocabulaire est évocateur et varié.	Le vocabulaire employé est: <ul style="list-style-type: none"> • très évocateur, varié et riche • très évocateur et très varié • évocateur et varié • peu évocateur, peu varié et pauvre • très peu évocateur et très peu varié • ni évocateur ni varié 	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="text-align: right; vertical-align: top;"> 10 8 6 4 2 0 </td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right; vertical-align: bottom;"> ___/10 </td> </tr> </table>		10 8 6 4 2 0		___/10																																												
	10 8 6 4 2 0																																																	
	___/10																																																	
La construction des phrases est correcte.	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;">Commentaire:</td> <td colspan="11"></td> </tr> <tr> <td>Erreurs</td> <td style="text-align: center;">0-2</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> <td style="text-align: center;">11</td> <td style="text-align: center;">+</td> </tr> <tr> <td>Note</td> <td style="text-align: center;">10</td> <td style="text-align: center;">9</td> <td style="text-align: center;">8</td> <td style="text-align: center;">7</td> <td style="text-align: center;">6</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">0</td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="11" style="text-align: right;">___/10</td> </tr> </table>		Commentaire:												Erreurs	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	+	Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0		___/10										
Commentaire:																																																		
Erreurs	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	+																																							
Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0																																							
	___/10																																																	
L'élève maintient l'intérêt de son public.	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">Très bien</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bien</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Nécessite de l'amélioration</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		Très bien	<input type="checkbox"/>	Bien	<input type="checkbox"/>	Nécessite de l'amélioration	<input type="checkbox"/>																																										
Très bien	<input type="checkbox"/>																																																	
Bien	<input type="checkbox"/>																																																	
Nécessite de l'amélioration	<input type="checkbox"/>																																																	
L'élève parle à une bonne vitesse.	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">Très bien</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bien</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Nécessite de l'amélioration</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		Très bien	<input type="checkbox"/>	Bien	<input type="checkbox"/>	Nécessite de l'amélioration	<input type="checkbox"/>																																										
Très bien	<input type="checkbox"/>																																																	
Bien	<input type="checkbox"/>																																																	
Nécessite de l'amélioration	<input type="checkbox"/>																																																	
L'élève parle de façon vivante.	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">Très bien</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bien</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Nécessite de l'amélioration</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		Très bien	<input type="checkbox"/>	Bien	<input type="checkbox"/>	Nécessite de l'amélioration	<input type="checkbox"/>																																										
Très bien	<input type="checkbox"/>																																																	
Bien	<input type="checkbox"/>																																																	
Nécessite de l'amélioration	<input type="checkbox"/>																																																	
L'élève parle assez fort pour toute la classe.	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">Très bien</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bien</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Nécessite de l'amélioration</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		Très bien	<input type="checkbox"/>	Bien	<input type="checkbox"/>	Nécessite de l'amélioration	<input type="checkbox"/>																																										
Très bien	<input type="checkbox"/>																																																	
Bien	<input type="checkbox"/>																																																	
Nécessite de l'amélioration	<input type="checkbox"/>																																																	
L'élève évite les anglicismes.	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">Très bien</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bien</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Nécessite de l'amélioration</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		Très bien	<input type="checkbox"/>	Bien	<input type="checkbox"/>	Nécessite de l'amélioration	<input type="checkbox"/>																																										
Très bien	<input type="checkbox"/>																																																	
Bien	<input type="checkbox"/>																																																	
Nécessite de l'amélioration	<input type="checkbox"/>																																																	
Il est évident que l'élève a bien préparé sa présentation.	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">Très bien</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bien</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Nécessite de l'amélioration</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		Très bien	<input type="checkbox"/>	Bien	<input type="checkbox"/>	Nécessite de l'amélioration	<input type="checkbox"/>																																										
Très bien	<input type="checkbox"/>																																																	
Bien	<input type="checkbox"/>																																																	
Nécessite de l'amélioration	<input type="checkbox"/>																																																	

Total: _____ / 70

Commentaires

Activité 8

Le monologue



Quoi?

C'est une activité orale où l'élève présente à voix haute ce qui se passe dans sa tête.

Pourquoi?

- Développer la créativité [CRC].
- Utiliser l'humour [COM] [CRC].
- Organiser les informations de façon cohérente [COM].
- Sélectionner les informations essentielles [COM] [CRC].

Quand?

- Après la lecture d'un roman.
- Après l'étude d'un thème sur un sujet d'information.

Comment?

- J'anime une discussion sur ce qu'est le monologue.
- Je peux faire écouter un monologue d'Yvon Deschamps ou de toute autre personne afin de faire découvrir comment le monologue peut être développé.
- Je fais ensuite un remue-méninges sur ce qui caractérise le monologue et comment il peut mettre les

idées en valeur.

- Je demande aux élèves de choisir un sujet à partir d'une liste ou tout simplement à partir de leurs idées.
- Je présente la fiche pour faire le plan du monologue.
- Je permets aux élèves de travailler deux par deux, ou en équipe, afin de recevoir de la rétroaction sur leur monologue.

Suggestions de sujets

- je me regarde dans le miroir le matin
- ce que je pense de...
- je me prépare à une entrevue pour un emploi
- je tente de faire rire un enfant de 6 ans
- dans une boutique, j'essaie un vêtement qui me donne une drôle d'apparence
- un acte de bouffonnerie
- je cherche des arguments pour expliquer mon retard d'hier soir
- je veux annoncer à mon ami ou à mon amie que je veux le quitter



Si je veux préparer mon monologue

Alors

1. **je choisis le thème** de mon monologue, et
2. **je détermine les idées principales** que je veux développer, et
3. **je détermine ce que je veux développer** dans chaque idée principale, et
4. **je prépare ensuite mon introduction** (voir «Stratégie: Prévoir une introduction», p. 222), et
5. **je détermine l'enchaînement des idées**, et
6. **je prépare la conclusion** (voir «Stratégie: Prévoir une conclusion», p. 226), et
7. **je présente mon plan** à mon enseignant ou à mon enseignante, et
8. **je répète** avec un ou une élève de ma classe, et
9. **j'apporte les changements** suggérés, et
10. **je fais mon monologue** devant toute la classe, et
11. **je fais un retour** sur cette expérience:
 - ce qui a bien marché;
 - ce qui a été facile à faire;
 - les difficultés rencontrées et les solutions trouvées;
 - le contrôle du trac;
 - les points à améliorer pour la prochaine fois;
 - ce que j'ai appris de cette tâche.

Activité 9

La nouvelle journalistique



Quoi?

La nouvelle journalistique permet de rapporter un événement vu, entendu ou vécu et ce, le plus fidèlement possible. Cette activité peut facilement s'intégrer au quotidien de l'élève, tout au long de l'année.

Pourquoi?

- Organiser les informations de façon cohérente [COM].
- Sélectionner les informations essentielles [COM] [CRC].
- Être capable de rapporter quelque chose [COM].

Quand?

- À chaque fois qu'un événement se produit à l'école, dans la communauté, dans la vie personnelle des élèves ou chaque fois que quelque chose attire leur attention.
- Il est possible aussi de préparer cette nouvelle journalistique pour la radio de l'école et même pour le journal de l'école ou pour l'*Eau vive*.
- Il n'est pas nécessaire que toute la classe fasse un compte rendu d'une nouvelle journalistique au même moment de l'année. De cette manière, les événements intéressants sont rapportés tout au long de l'année et une participation continue des élèves à la radio de l'école ou au journal de l'école est assurée.

Comment?

- Je présente aux élèves la structure de la nouvelle journalistique et à partir du visionnement d'un fait, d'un film ou d'un reportage, je définis les différentes parties de la nouvelle pour

pouvoir transformer ce visionnement en nouvelle journalistique.

- Je peux aussi me servir d'un événement qui s'est passé en classe ou à l'école, ou dans la communauté, etc.
- Je recueille les informations essentielles pour réécrire le texte sous forme de plan afin d'en faire un compte rendu oral.
- Je peux travailler avec les élèves les différents moyens utilisés pour intéresser l'auditoire:
 - comment donner des exemples;
 - comment faire une description;
 - comment faire une répétition;
 - comment faire une comparaison;
 - comment intégrer une illustration;
 - comment utiliser les mimiques et les gestes;
 - comment utiliser la voix;
 - comment utiliser les différents pronoms et articles pour communiquer des informations;
 - comment mettre en évidence les personnages, les lieux, les événements et les objets à l'aide des adjectifs qualificatifs;
 - comment choisir les bons temps et les bons modes des verbes pour exprimer les différentes actions.
- Je présente oralement la nouvelle journalistique:
 - je respecte la structure de la nouvelle journalistique;
 - j'utilise des pronoms et des articles qui favorisent la communication d'information;
 - j'emploie des adjectifs qui mettent les personnes, les événements, les lieux et les objets en évidence;
 - je choisis les temps et les modes des verbes qui conviennent à cette forme de présentation.



Structure de la nouvelle journalistique

La nouvelle journalistique comporte trois parties:

- **L'attaque** (introduction): présente l'événement (personnes et action) dont il est question et précise les circonstances qui entourent cet événement:
 - temps: quand?
 - lieu: où?
 - cause: pourquoi?
 - manière: comment?
- **Le corps** (développement): reprend sous forme détaillée les éléments énumérés dans l'attaque et les traite par ordre décroissant d'importance:
 - présentation des personnes concernées par l'événement;
 - récit des faits relatés avec précision;
 - énumération détaillée des circonstances de temps et de lieu;
 - description des moyens employés;
 - énumération des causes réelles ou hypothétiques à l'origine de l'événement.
- **La chute** (conclusion, partie finale): traite des conséquences de l'événement et des hypothèses envisagées.

Moyens pour intéresser l'auditoire:

- les exemples, les descriptions, les répétitions, les illustrations, les comparaisons, les énumérations;
- les mimiques et les gestes;
- la voix: prononciation, intonation, débit et volume adaptés à la situation, les silences et les pauses de la voix.

Feuille de travail
Préparation de la nouvelle journalistique



Nom _____

Date _____

Plan de la nouvelle journalistique

• **L'attaque** (introduction):

◦ L'événement (personnes et action): _____

◦ Temps: quand? _____

◦ Lieu: où? _____

◦ Cause: pourquoi? _____

◦ Manière: comment? _____

• **Le corps** (développement):

◦ Personnes concernées: _____

◦ Faits précis: _____

◦ Circonstances détaillées (temps et lieu): _____

◦ Moyens employés: _____

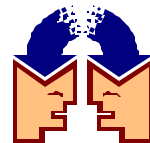
◦ Causes réelles ou hypothétiques: _____

• **La chute** (conclusion):

◦ Conséquences: _____

◦ Hypothèses envisagées: _____

Échelle d'appréciation
Évaluation formative de la nouvelle journalistique



Nom _____

Nom de l'observateur ou de l'observatrice _____

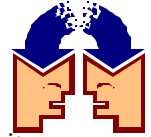
Date _____

Critères d'observation	oui	non	un peu
• J'ai trouvé le sujet intéressant.			
• L'événement était bien situé: personne, temps, lieu, cause, manière.			
• Des moyens (trucs) ont été utilisés pour m'intéresser.			
• Les différentes parties de la nouvelle journalistique étaient bien délimitées: l'attaque, le corps et la chute.			
• Les temps et les modes des verbes me semblaient bien pour une nouvelle journalistique (indicatif imparfait, passé composé, etc.).			
• Le vocabulaire utilisé était précis.			
• L'ordre de présentation des divers éléments d'information m'a paru cohérent et pertinent.			

Commentaires:

Activité 10

Tout le monde à table



Quoi?

C'est une activité d'écoute qui permet d'identifier l'organisation spatiale d'un énoncé.

Pourquoi?

- Suivre une consigne orale [COM].
- Mieux comprendre le vocabulaire d'organisation spatiale [COM].
- Améliorer son écoute [COM].

Quand?

- Tout au long de l'année.
- Comme activité de transition.
- Comme exercice d'écoute avant un autre, qui demande encore plus d'attention.

Comment?

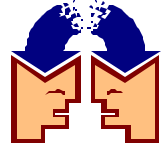
- Je présente aux élèves le plan de la salle à manger et je situe bien la tâche à faire.
- Je fais la lecture deux fois du court texte ou bien je fais entendre deux fois l'enregistrement. Il est préférable d'avoir un enregistrement car cela limite les interventions des élèves.
- Après les deux séances d'écoute, je fais la correction du plan de la salle à manger avec les élèves. Je fais

ressortir les mots qui permettent de bien situer chacune des personnes autour de la table.

- Je peux faire une liste des mots se rapportant à l'organisation spatiale.
- À partir de la liste de mots, je peux demander aux élèves de préparer une activité d'écoute qui permettra de mieux comprendre et de situer les choses.
- Cette activité peut être un court texte qui situe un objet par rapport à une autre.
- Exemple:
 - Pierre s'assoit sur un tronc d'arbre. Près de lui, son chien s'est allongé sur les feuilles mortes. À droite coule un petit ruisseau qui jaillit d'un rocher situé à une dizaine de mètres de lui. Au-delà du rocher s'élève fièrement un sapin majestueux.
 - Je peux demander aux élèves de dessiner cette scène ou tout simplement poser une question: quel est l'objet le plus éloigné?
Réponse: le sapin

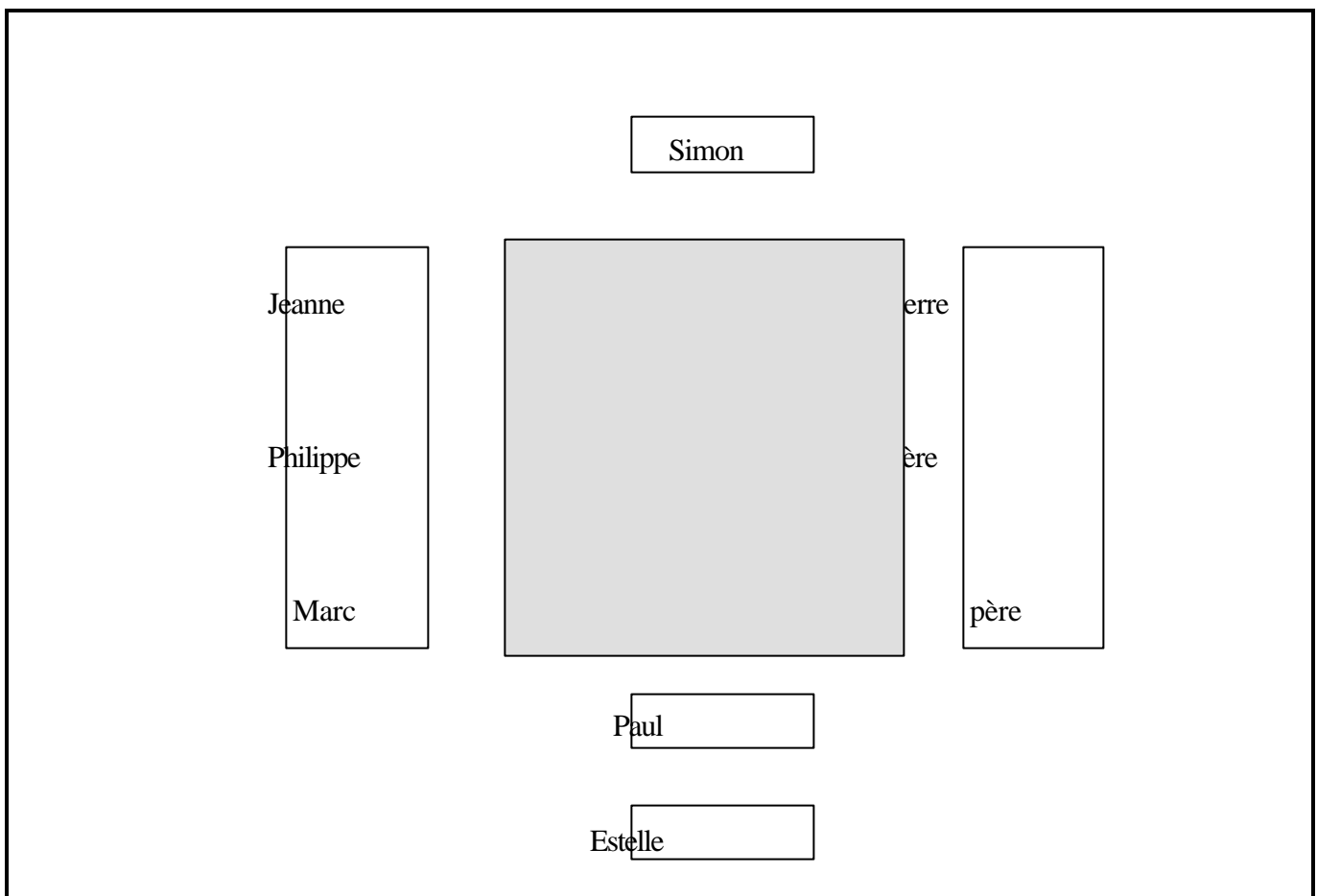
Feuille de travail

Plan de la table¹⁹



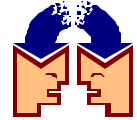
Consignes:

- Tu dois trouver 4 erreurs dans l'organisation de la table.
- Écoute bien l'enregistrement ou la lecture du texte qui décrit où sont assises les différentes personnes lors de l'anniversaire de Paul.



19. Conseil des écoles séparées de Kapuskasing. — Ottawa : Centre de ressources franco-ontariennes, 1979. — Adaptation.
— P. 28

Document d'information pour l'enseignant ou l'enseignante

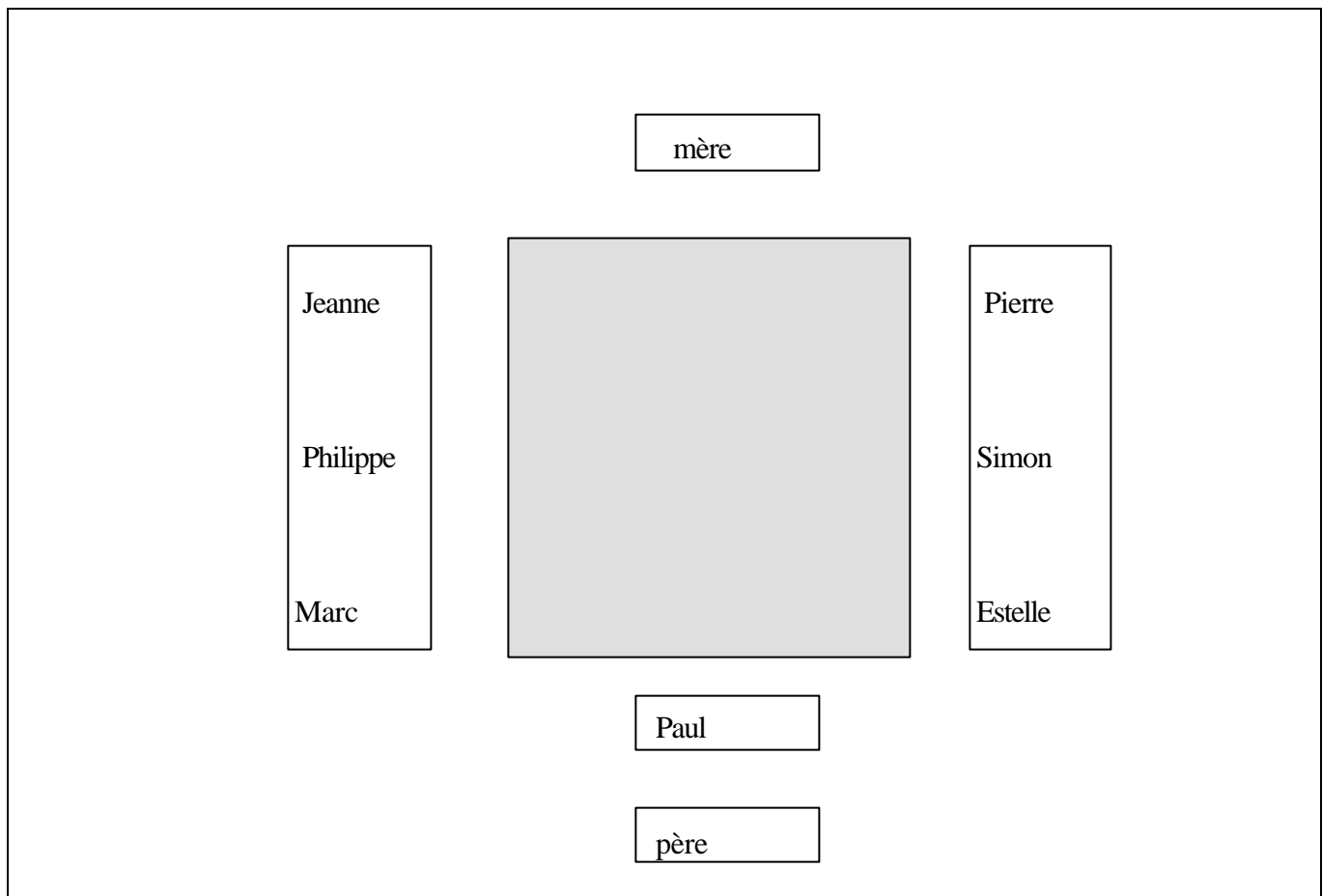


Consignes:

- Je remets à chaque élève la feuille de travail: «Tout le monde à table» (p. 276).
- Lors de la lecture du texte ou de l'écoute de l'enregistrement du texte, les élèves doivent trouver 4 erreurs dans l'organisation spatiale des gens autour de la table.

Texte: C'est l'anniversaire de Paul et il est assis au bout de la table. Sa mère est juste en face de lui. Son père vient juste d'arriver et il est derrière lui. Au centre de la banquette qui se trouve à la gauche de Paul, il y a son frère Philippe. À la droite de Philippe, se trouve son ami Marc et à sa gauche, sa sœur Jeanne. Au centre de la banquette qui se trouve à la droite de Paul, il y a son petit frère Simon. À la gauche de Simon, se trouve Estelle et à sa droite, son ami Pierre.

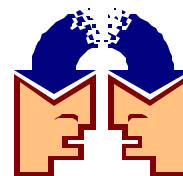
Plan corrigé:



Les 4 erreurs:

- la mère sur la banquette alors qu'elle est en face de Paul
- le père sur la banquette droite alors qu'il est derrière Paul
- Simon en face de Paul au lieu d'être au centre de la banquette droite
- Estelle derrière Paul au lieu d'être sur la banquette droite, à gauche de Simon

Communication orale: des grilles d'observation et des échelles d'appréciation



Grille d'observation: Observation de la maîtrise des éléments prosodiques	.....281
Échelle d'appréciation: Observation des éléments de la langue	.....282
Échelle d'appréciation: Observation de la maîtrise du trac	.....283
Grille d'observation: Observation du trac chez l'élève	.....284

Grille d'observation
Observation de la maîtrise des éléments prosodiques²⁰



Nom: _____

Observateur ou observatrice: _____

Titre de l'activité: _____

Date: _____

Cette fiche peut être utile pour observer la maîtrise des différents éléments de la prosodie: le débit, l'intonation, l'articulation et la prononciation.

Il s'agit de cocher l'énoncé qui correspond à ce qui est observé.

Le débit	
• L'élève parlait rapidement.	
• L'élève parlait lentement.	
• L'élève parlait à un rythme régulier.	
• L'élève hésitait.	
• L'élève avait le trac.	
L'intonation	
• Le début des phrases était compréhensible.	
• La fin des phrases était compréhensible.	
• L'élève faisait des pauses.	
• Le ton était varié d'une phrase à l'autre.	
• L'élève mettait l'accent d'intensité à la bonne place.	
• L'intonation était naturelle.	
L'articulation	
• Certains sons étaient déformés.	
• Certains mots étaient incompréhensibles.	
• Exemples:	
La prononciation	
• L'élève faisait des liaisons convenables pour la langue française.	
• L'élève prononçait les voyelles clairement.	
• L'élève prononçait les mots avec l'accent français.	
• Certaines voyelles étaient déformées.	

20. Jacques Laurin. — L'expression orale. — Montréal : Éditions Études Vivantes, 1979. — 164 p. —

ISBN 2-7607-0006-2

Échelle d'appréciation
Observation des éléments de la langue²¹



Nom de l'élève observé: _____

Observateur ou observatrice: _____

Titre de l'activité: _____

Date: _____

Le vocabulaire	oui	à améliorer
• Les mots utilisés étaient connus de l'auditoire.		
• L'élève expliquait le sens des mots au besoin.		
• Le vocabulaire était précis.		
• Le vocabulaire de l'élève était imagé.		
La variété linguistique		
• Le niveau de langue convenait à la situation choisie.		
• L'élève passait d'un niveau de langue à un autre.		
• L'élève a utilisé des anglicismes.		
• Exemples:		
La syntaxe		
• Les verbes étaient bien conjugués.		
• Les adjectifs étaient bien accordés.		
• Les phrases étaient bien construites.		
• Les marqueurs de relation faisaient les bons liens.		
• Exemples:		

Commentaires: _____

21. Jacques Laurin. — L'expression orale. — Montréal : Éditions Études Vivantes, 1979. — 164 p. — ISBN 2-7607-0006-2

Échelle d'appréciation
Observation de la maîtrise du trac²²



Nom de l'élève observé: _____

Observateur ou observatrice: _____

Titre de l'activité: _____

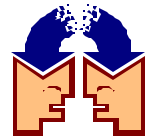
Date: _____

L'élève:	très bien	bien	à améliorer
• faisait des gestes qui attiraient l'attention de l'auditoire.			
• faisait des gestes qui complétaient le sens de ses paroles.			
• était capable de sourire.			
• regardait vraiment l'auditoire.			
• ne parlait ni trop haut ni trop bas.			
• se servait facilement de ses notes.			
• utilisait un niveau de langue acceptable.			
• parlait avec un rythme régulier.			

Commentaires: _____

22. Jacques Laurin. — L'expression orale. — Montréal : Éditions Études Vivantes, 1979. — 164 p. — ISBN 2-7607-0006-2

Grille d'observation
Observation du trac chez l'élève²³



Nom de l'élève observé: _____

Observateur ou observatrice: _____

Titre de l'activité: _____

Date: _____

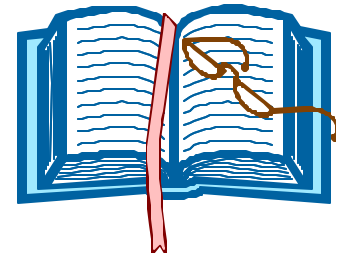
Cette fiche te présente différents signes du trac. Il est bon de les observer afin de pouvoir en diminuer le nombre et ainsi mieux contrôler le trac.

À côté de chaque signe, indique combien de fois tu as observé ces signes.

L'élève:	
• manipulait un objet.	
• se grattait le cuir chevelu.	
• se touchait le nez, l'oreille.	
• se frottait la nuque.	
• pinçait un morceau de vêtement.	
• bougeait sur place.	
• bougeait le haut du corps.	
• s'appuyait sur un meuble.	
• regardait le plafond.	
• regardait le plancher.	
• ne regardait que ses notes.	
• croisait ou décroisait les bras.	
• avait le fou rire.	
• pâlisait.	
• rougissait.	
• serrait les poings.	
• se frottait les mains.	
• cherchait à cacher ses mains.	
• respirait difficilement.	
• remplaçait des mots par des gestes.	
• regardait l'heure.	
• répétait: «Euh».	
• avait des trous de mémoire.	
• soupirait.	
• disait n'importe quoi.	

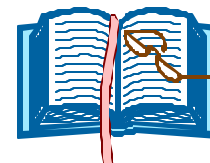
23. Jacques Laurin. — L'expression orale. — Montréal : Éditions Études Vivantes, 1979. — 164 p. — ISBN 2-7607-0006-2

Domaine: lecture



1. La lecture	287
1.1 Schéma des composantes de la lecture	287
2. La compréhension en lecture	288
2.1 Modèle de compréhension en lecture	288
2.2 Le lecteur, la lectrice	288
2.3 Le texte	288
2.4 Le contexte	288
2.5 Schéma du modèle de compréhension en lecture	289
3. Niveaux de compréhension en lecture	289
3.1 Compréhension littérale	290
3.2 Compréhension inférentielle ou interprétative	290
3.3 Compréhension critique	300
3.4 Compréhension créative	290
3.5 Schéma des niveaux de compréhension	291
4. Le processus de lecture	291
4.1 La prélecture	291
4.2 La lecture	292
4.3 La postlecture	292
4.4 Schéma du processus de lecture	292
5. Les stratégies de compréhension en lecture	293
5.1 Schéma des catégories de stratégies en lecture	293
5.2 Stratégies de lecture selon le processus de lecture	294
5.3 Document d'information: Mon guide de stratégies en lecture	296
5.4 Stratégies métacognitives en lecture	297
6. Tableau comparatif entre le lecteur ou la lectrice efficace et le lecteur ou la lectrice en difficulté	299
7. Intégration de la lecture et de l'écriture	300
Des stratégies de lecture	303
Des activités de lecture	373

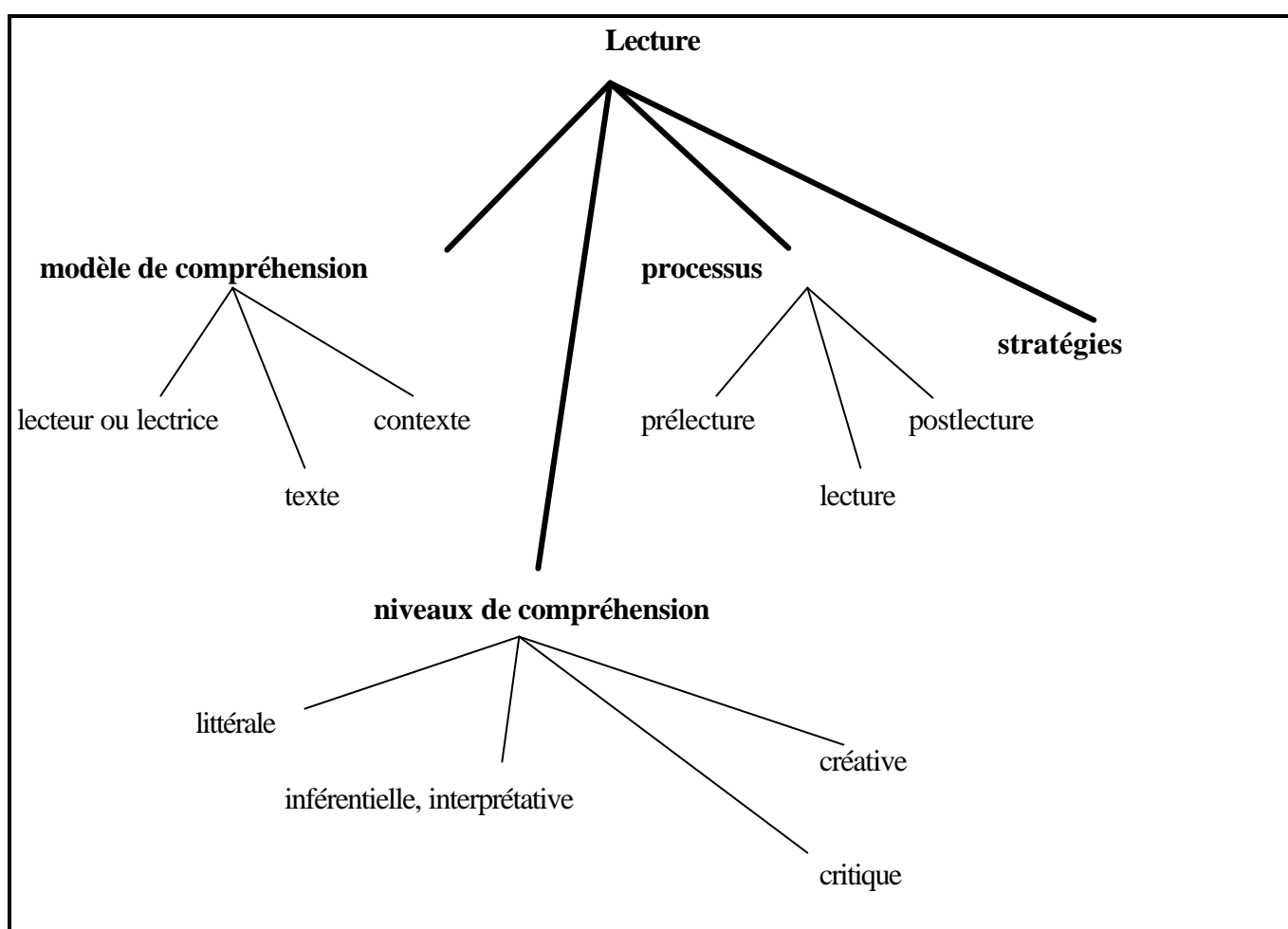
Lire, c'est construire le sens d'un texte. Ainsi, l'élève est un lecteur actif ou une lectrice active dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens exige que l'élève ait à sa disposition les moyens de réaliser son projet de lecture et qu'il puisse les utiliser de façon efficace.



Les moyens mis à sa disposition pour réaliser son projet de lecture sont les différentes stratégies de planification, de gestion et d'évaluation qu'il utilise avec différents textes, y compris avec des produits médiatiques, afin de répondre à ses besoins d'information ou à ses besoins d'esthétique et d'imaginaire.

1. La lecture

1.1 Schéma des composantes de la lecture



2. La compréhension en lecture

2.1 Modèle de compréhension en lecture

Le modèle de compréhension en lecture présenté dans le programme d'études est un modèle interactif entre ces trois composantes: **le lecteur ou la lectrice**, **le texte** de lecture et **le contexte** de lecture. Ces trois composantes influencent la compréhension en lecture. Ainsi, la compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre ces trois composantes. Plus il y a interaction entre ces trois composantes, meilleure sera la compréhension de l'élève en lecture.

2.2 Le lecteur, la lectrice

Cette composante représente ce qu'est le lecteur ou la lectrice, ce qu'il fait et ce qu'il sait. Le lecteur ou la lectrice a des connaissances sur la langue et sur le monde. Ses connaissances représentent les structures cognitives qui vont influencer sa compréhension en lecture. Ses connaissances sur la langue sont d'ordre **phonologique** (les phonèmes propres à sa langue), **syntactique** (ordre des mots dans la phrase), **sémantique** (le sens des mots et leurs relations entre eux, son vocabulaire) et **pragmatique** (pratique).

Les connaissances du lecteur ou de la lectrice sur le monde représentent la «théorie du monde» qu'il s'est construite et qui forme ses connaissances antérieures auxquelles il pourra rattacher les nouvelles informations fournies par le texte.

De plus, son attitude générale, ses goûts, ses besoins ainsi que sa perception de lui-même en situation d'apprentissage vont aussi intervenir dans sa compréhension. Cette dimension affective est aussi importante que la dimension des connaissances sur la langue et sur le monde.

Outre son attitude générale, ses goûts et ses besoins, la capacité de prendre des risques, le concept de soi en général comme lecteur ou lectrice et la peur de l'échec peuvent influencer la compréhension d'un texte.

2.3 Le texte

Les composantes du texte vont aussi jouer leur rôle dans la compréhension en lecture. L'intention de l'auteur ou de l'auteure, l'organisation des idées et le contenu du texte vont faciliter ou compliquer la tâche du lecteur ou de la lectrice.

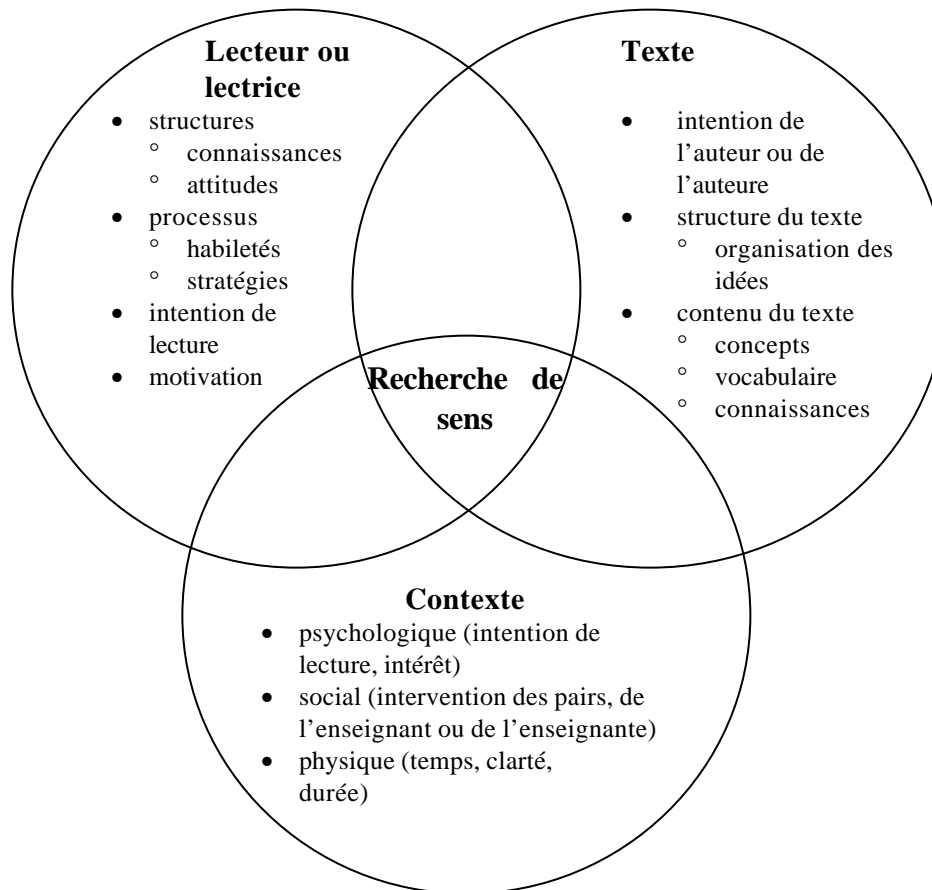
De plus, le type de texte, la nature de l'écrit, la structure du texte et les conventions de l'écrit sont des éléments qui peuvent faciliter ou compliquer la compréhension.

2.4 Le contexte

Le contexte représente la situation dans laquelle se trouve le lecteur ou la lectrice pour aborder le texte. Ce contexte est autant psychologique et social que physique.

Ainsi, l'intention de lecture, l'intérêt porté au sujet par le lecteur ou la lectrice, l'intervention de l'enseignant ou de l'enseignante ou des pairs ainsi que le temps disponible et le niveau de bruit autour d'eux peuvent faciliter ou compliquer la tâche de lecture.

2.5 Schéma du modèle de compréhension en lecture²⁴



3. Niveaux de compréhension en lecture

Il existe quatre niveaux de compréhension en lecture: **la compréhension littérale, la compréhension inférentielle ou interprétative, la compréhension critique** ainsi que **la compréhension créative**. Les habiletés de ces quatre niveaux de compréhension sont organisées selon la hiérarchie de la taxonomie de Bloom.

Ainsi, à chaque niveau de compréhension, l'élève travaille des habiletés spécifiques. Par contre, l'élève, pour vraiment construire le sens d'un texte, doit travailler ces quatre niveaux de compréhension.

Il se pose sans cesse des questions auxquelles il répond par des hypothèses qu'il cherche à confirmer ou à infirmer à l'aide des informations implicites ou explicites du texte et de ses connaissances. Ensuite, il peut réagir au texte de différentes façons selon le texte lu.

24. Jocelyne Giasson. — La lecture : De la théorie à la pratique. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1990. — Adaptation de la figure 1.2. — P. 18

3.1 Compréhension littérale

C'est comprendre les informations ou les idées données de façon explicite par l'auteur ou par l'auteure dans un texte. L'élève repère des informations, des idées ou des situations apparaissant clairement dans le texte.

Exemple:

Texte: Les élèves fransaskois participent à l'Omnium de ballon-volant à Saskatoon.

Question: Où a lieu l'Omnium de ballon-volant?

Réponse: À Saskatoon.

3.2 Compréhension inférentielle ou interprétative

C'est comprendre des informations implicites supplémentaires. Le lecteur ou la lectrice les découvre par déduction à partir de ses structures cognitives. L'élève trouve des informations qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte.

Exemple:

Texte: Les équipes de Bellevue et de Regina se sont rendues en finale à l'Omnium, et Bellevue fut la grande gagnante de ce tournoi.

Question: Quelle équipe a obtenu la deuxième place?

Réponse: Regina car Bellevue a gagné en finale.

3.3 Compréhension critique

Le lecteur ou la lectrice évalue l'exactitude du texte lu à la lumière de ses connaissances. Il va porter un jugement sur le texte.

Exemple:

Texte: Le texte nous présente un personnage très controversé.

Question: Comment as-tu trouvé ce personnage?

Réponse: Les réponses varieront selon les élèves.

3.4 Compréhension créative

C'est le niveau de compréhension qui permet au lecteur ou à la lectrice d'appliquer les différentes significations trouvées dans une lecture, à sa vie personnelle.

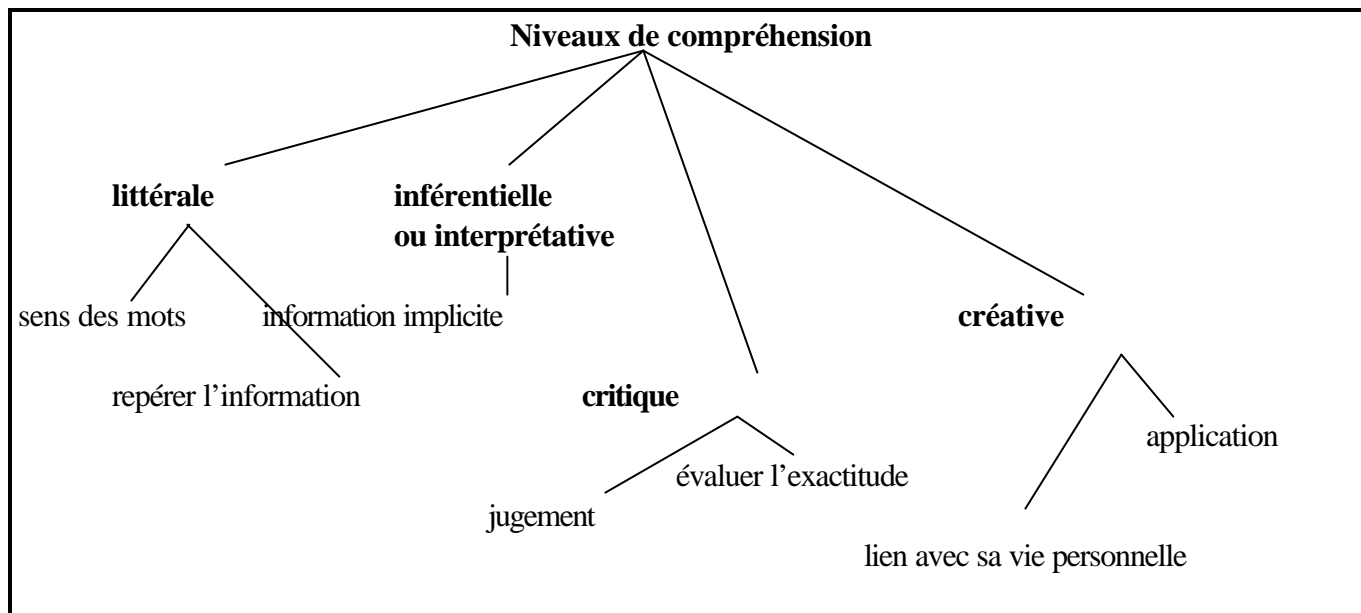
Exemple:

Texte: Jean et Suzanne n'ont pas trouvé de solution pour régler leur problème. Ils sont partis sans savoir vraiment ce que l'autre pensait de la situation.

Question: Comment aurais-tu réglé le problème si comme garçon tu avais été à la place de Suzanne et si comme fille tu avais été à la place de Jean?

Réponse: Les réponses varieront selon les élèves.

3.5 Schéma des niveaux de compréhension



4. Le processus de lecture

Le processus de lecture se divise en trois parties: la **prélecture**, la **lecture** proprement dite et la **postlecture**. Au cours de ces trois étapes, l'élève est en interaction constante avec le texte et le contexte de lecture afin d'en construire le sens.

L'organisation des résultats d'apprentissage généraux du programme d'études fait ressortir les étapes de lecture. Par contre, cette organisation est définie en fonction de la planification qui représente la prélecture, de la gestion qui représente la lecture, et du réinvestissement et de la réaction qui représentent la postlecture.

Ce processus peut être répété indéfiniment quoiqu'il présente une certaine séquence dans l'application de ses composantes. L'élève peut ainsi faire un retour sur son cheminement pour mieux comprendre le texte.

4.1 La prélecture

C'est le moment de la mise en situation où l'élève prend connaissance de l'intention de lecture. L'élève est appelé à faire le point sur ses connaissances du sujet, de la structure ou du genre de texte.

De plus, il commence à faire des prédictions, à émettre des hypothèses sur le genre littéraire, la structure du texte ou sur toutes autres informations contenues dans le texte.

C'est aussi à cette étape qu'il active ses connaissances antérieures et fait le lien avec son vécu et ses expériences personnelles.

4.2 La lecture

C'est l'étape où l'élève lit le texte et met en œuvre les différentes stratégies qui lui permettront de gérer sa compréhension en fonction de son intention de lecture. Ainsi, il peut vérifier les hypothèses émises lors de l'étape de prélecture, organiser les informations qui se présentent, traiter ces informations en les confrontant à ses connaissances antérieures et en venir à se poser des questions nouvelles qui amèneront d'autres hypothèses.

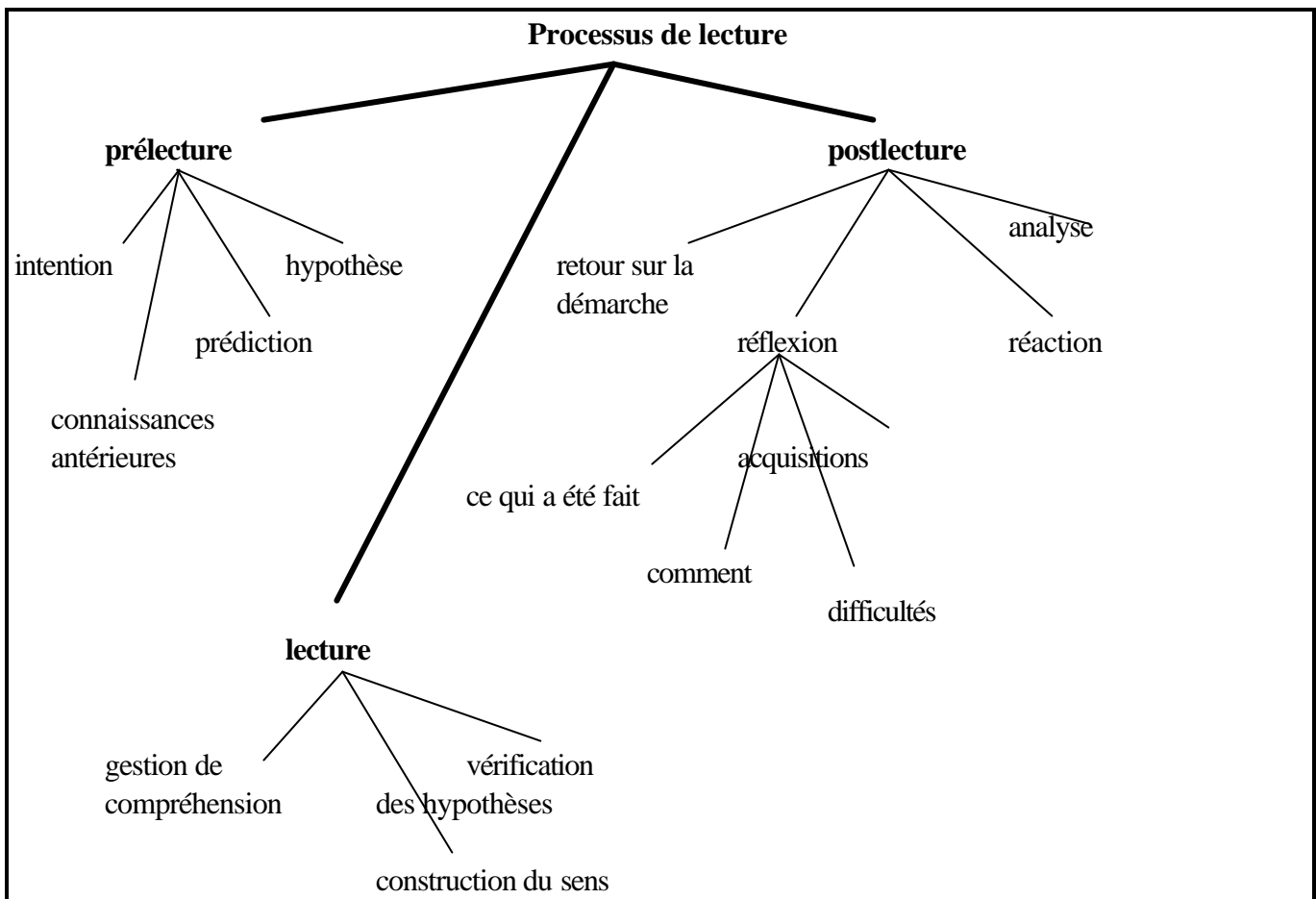
L'élève fait continuellement un retour sur sa démarche de lecture afin de reconstruire le sens du texte.

4.3 La postlecture

C'est l'étape où l'élève objective sa démarche de compréhension. Il réfléchit sur ce qui a été fait, comment cela a été fait, sur les difficultés rencontrées et sur ses acquisitions au niveau du contenu général et linguistique.

C'est aussi à cette étape qu'il réagit, analyse et évalue ses nouvelles connaissances pour se les approprier. Cela lui permet de s'approprier le processus de lecture et de l'utiliser dans d'autres situations d'apprentissage.

4.4 Schéma du processus de lecture

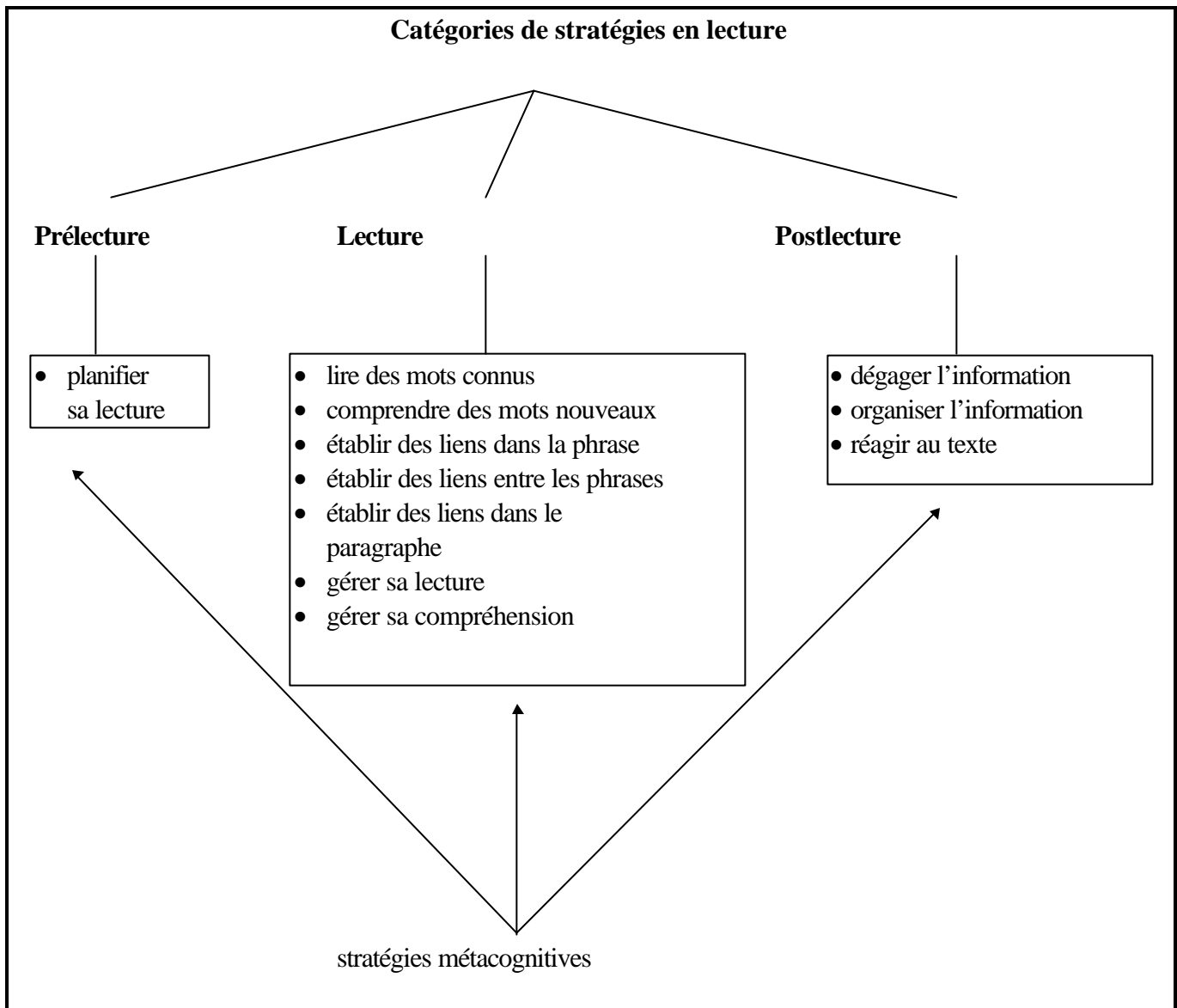


5. Les stratégies de compréhension en lecture

Avec les différents niveaux de compréhension en lecture, l'élève doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de comprendre sa lecture, d'en retirer l'information nécessaire ou de réagir au texte.

L'élève peut utiliser ces différentes stratégies à différents moments du processus de lecture. De plus, l'élève doit prendre conscience des stratégies qu'il utilise, comment se fait cette utilisation et faire un retour sur son processus de lecture. Les stratégies qui permettent un retour sur le processus d'apprentissage sont des stratégies métacognitives.

5.1 Schéma des catégories de stratégies en lecture



5.2 Stratégies de lecture selon le processus de lecture



La prélecture

- **Stratégies pour planifier sa lecture:**
 - Activer ses connaissances antérieures (p. 311)
 - Faire des prédictions (p. 337)
 - Préciser son intention de lecture
 - Prendre conscience du contexte et de la tâche à accomplir
 - Faire le survol du texte (p. 340)

Pendant la lecture

Au niveau de la phrase

- **Stratégies pour lire des mots dont le sens est familier à l'oral:**
 - Reconnaître les mots lus fréquemment
 - Recourir aux indices du contexte et grapho-phonétiques
- **Stratégies pour comprendre le sens des expressions et des mots peu courants:**
 - Analyser les indices grapho-phonétiques
 - Interpréter les préfixes et les suffixes (p. 356)
 - Analyser les indices syntaxiques
 - Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau (p. 371)
 - Consulter un dictionnaire
- **Stratégies pour établir des liens dans la phrase:**
 - Utiliser la ponctuation
 - Se servir des indices grammaticaux
 - Interpréter le sens des marqueurs de relation (p. 353)
 - Déplacer un mot dans un groupe de mots
 - Séparer une longue phrase en unité de sens
 - Interpréter la référence: relations entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace (p. 377)

Entre les phrases

- **Stratégies pour établir des liens entre les phrases:**
 - Interpréter le sens des marqueurs de relation explicites (p. 353)
 - Interpréter le sens les marqueurs de relation implicites (p. 353)
 - Faire des inférences (p. 339)
 - Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau (p. 371)
 - Déduire les liens qui existent entre deux phrases lorsque l'information est implicite
 - Interpréter la référence: relation entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace (p. 351)
- **Stratégies pour établir des liens dans le paragraphe:**
 - Dégager le sujet du paragraphe (p. 346)
 - Trouver l'idée principale explicite (p. 346)
 - Trouver l'idée principale implicite (p. 346)
 - Trouver les idées secondaires (p. 346)

Au niveau du texte

- **Stratégies de gestion de lecture:**
 - Gérer sa compréhension (p. 341)
 - Souligner, surligner
 - Détecter une perte de compréhension (p. 341)
 - Récupérer le sens du texte après une perte de compréhension (p. 341)
 - Faire le lien entre ses connaissances et l'information lue
 - Demander de l'aide
 - Redire un passage dans ses mots
 - Prendre des notes (p. 437-439)
- **Stratégies de compréhension du texte:**
 - Dégager le sujet du texte (p. 346)
 - Trouver l'idée principale explicite (p. 346)
 - Trouver l'idée principale implicite (p. 346)
 - Trouver les idées secondaires (p. 346)
 - Dégager la structure narrative (p. 346)
 - Dégager la structure du texte courant. (p. 312)
 - Créer des liens entre les indices du texte et ses connaissances antérieures
 - Organiser les informations pertinentes en réseaux
 - Faire des inférences (p. 335)

La postlecture

- **Stratégies pour dégager l'information:**
 - Faire ressortir les points importants du texte
 - Vérifier la pertinence de ses hypothèses
 - Établir des liens entre l'information lue et ses connaissances
 - Utiliser l'analogie (p. 368)
- **Stratégies pour organiser les informations:**
 - Résumer un texte (p. 359)
 - Organiser l'information dans un schéma conceptuel, une carte sémantique ou un graphique (p. 312-333, 449)
 - Schématiser un texte (p. 312-333, 366, 449)
 - Utiliser la schématisation à closure
- **Stratégies pour réagir au texte:**
 - Réagir aux textes littéraires
 - Porter un jugement sur les informations contenues dans un texte
 - Objectiver son apprentissage (p. 420)
 - Évaluer sa compréhension



5.3 Document d'information

Mon guide de stratégies de lecture

Prélecture

Je me rappelle les connaissances que j'ai déjà sur le sujet et j'explore le texte:

- Je me rappelle ce que je sais déjà: des expériences semblables, d'autres lectures, tout ce qui a un rapport avec le texte.
- J'élargis mes connaissances: Qu'est-ce que je dois savoir avant de lire mon texte (informations sur l'auteur ou l'auteure, le texte et la culture dont il provient)?
- J'écris avant de lire (je note dans une fiche de collecte d'information ce que je sais déjà sur le sujet et ce que je voudrais savoir, je fais un schéma conceptuel que je pourrai compléter après ma lecture, etc.)
- Je survole rapidement le texte pour trouver comment il est construit (un récit, une comparaison, une argumentation, etc.) et quelles sont les parties principales.

Pendant la lecture

Je construis le sens du texte dans ma tête, dans la marge ou sur des feuillets adhésifs amovibles:

- Je me pose des questions (mots, phrases, actions, passages qui ne sont pas clairs).
- J'établis des liens avec des gens, des endroits ou des choses que je connais.
- J'anticipe et je prédis: j'essaie de deviner ce qui va arriver ensuite.
- Je clarifie et je confirme: je réponds aux questions que je me suis posées, je vérifie mes prédictions quand je trouve l'information dans le texte.
- J'évalue ce que je lis: je note des souvenirs d'informations et de situations semblables ou différentes, mes réflexions personnelles et les réactions que m'inspire le texte.

Postlecture

J'interprète le texte et je réagis à ma lecture:

- Je donne ma première impression ou je dis ce que j'ai compris de ma lecture.
- Je développe mon interprétation du texte.
- J'établis des liens assez larges, je fais part de mes réflexions personnelles et j'écris mes réactions.
- Je cherche en quoi ce texte est (ou n'est pas) un bon exemple de son genre littéraire?
- J'identifie des mots nouveaux ou des expressions nouvelles que je veux réutiliser.

Objectivation

- Comment est-ce que j'ai lu le texte (lentement, rapidement, soigneusement, en cherchant ses différentes parties, en le survolant)? Est-ce que j'ai changé de rythme de lecture? Si oui, à quel moment? Pourquoi?
- Qu'est-ce qui m'a aidé le plus à comprendre le texte?
- Est-ce que j'ai dû relire certains passages? Lesquels? Pourquoi?



5.4 Stratégies métacognitives en lecture

Quoi?

Les stratégies métacognitives sont les outils que l'élève utilise pour comprendre comment il apprend.

Le lecteur ou la lectrice efficace a conscience du processus de lecture et de la façon dont il dégage le sens du texte. Il est maître de ses relations avec le texte et peut changer de stratégies de lecture selon ses besoins. Il lit de façon critique en suivant le développement de sa propre pensée parallèlement à sa compréhension du texte.

Les élèves d'une classe présentent généralement une grande gamme d'habiletés métacognitives en lecture; elles varient selon la maturité et

l'expérience des lecteurs et des lectrices. Cet enseignement demandera un grand degré d'individualisation.

L'enseignement de la lecture en langue première doit développer ces connaissances métacognitives et aider les élèves à les exprimer, à la fois pour les maîtriser personnellement et pour aider leurs camarades à développer de nouvelles stratégies.

Les consultations et les entretiens personnels, les groupes de lecture, le journal, le portfolio de lecture sont des méthodes qui contribuent à développer ces habiletés de façon individuelle.

Stratégies métacognitives

- J'aborde le texte de façon active et critique.
- J'ai conscience de mes connaissances et de mes habiletés et je les applique pour mieux pénétrer le texte.
- J'engage un dialogue animé avec le texte ou l'auteur.
- Je connais mes forces et mes faiblesses.
- Je sais quand, pourquoi et comment appliquer mes stratégies de lecture.
- J'utilise de façon judicieuse mes connaissances sur la présentation des textes: genres, structures, etc.
- Je surveille ma compréhension: je sais quand le texte n'a plus de sens et je décide judicieusement de continuer ma lecture ou de m'arrêter pour vérifier ma compréhension ou comparer les informations.
- Je discute en connaissance de cause de mes stratégies métacognitives et de mes expériences avec le processus de lecture.

de gérer sa compréhension.

Pourquoi?

- L'enseignement des stratégies métacognitives permet à l'élève de prendre conscience des stratégies qu'il utilise et de voir dans quel contexte elles sont plus utiles.
- Les stratégies métacognitives permettent de faire prendre conscience à l'élève de sa façon d'apprendre, de ce qu'il utilise pour résoudre un problème et de vérifier ce qu'il a fait

en situation d'apprentissage.

- Les stratégies métacognitives sont les stratégies qui permettent à l'élève de planifier sa lecture, d'évaluer et

Quand?

- Lors de toute situation de lecture.
- Lors de la modélisation d'une stratégie.
- Lors d'un entretien personnel avec un ou une élève.
- Lors d'une consultation avec un ou une élève ou même avec un groupe d'élèves.
- Au cours d'une activité de lecture ou à la fin d'une activité de lecture.

Comment?

- J'amène l'élève à expliquer dans ses mots les stratégies qu'il utilise.

-
- Je discute des stratégies.
 - J'incite les élèves à trouver la meilleure façon de s'y prendre pour répondre à une question ou pour résoudre un problème.
 - Je reformule souvent dans mes propres mots un message écrit ou oral.
 - Je modélise une stratégie dans différentes situations d'apprentissage.

 - Je fais le lien entre un nouvel apprentissage et les connaissances et expériences antérieures de l'élève afin de rendre cet apprentissage signifiant.
- Je peux utiliser différents types de question lorsque j'interviens au niveau des stratégies:
 - Je questionne l'élève de manière à l'amener à identifier les stratégies qu'il utilise afin d'arriver à des stratégies plus efficaces:
 - Comment le sais-tu?
 - Comment fais-tu pour...?
 - À quoi penses-tu lorsque tu es face à une tâche de ce genre?»
 - Comment es-tu arrivé à cette réponse?
 - Comment as-tu obtenu cette réponse?
 - Ce questionnement devrait amener l'élève à déceler pourquoi certaines de ses stratégies sont efficaces alors que d'autres ne le sont pas:
 - Quelle démarche as-tu employée?
 - Peux-tu vérifier en faisant autrement?
 - As-tu déjà utilisé cette démarche dans une autre situation?



6. Tableau comparatif entre le lecteur ou la lectrice efficace et le lecteur ou la lectrice en difficulté²⁵

Le lecteur ou la lectrice efficace	Le lecteur ou la lectrice en difficulté
Avant la lecture	
<ul style="list-style-type: none"> • Sait que la lecture est une recherche du sens. • Choisit librement la lecture pour se distraire ou s'informer. • Est familier avec les structures de différents textes. • Utilise ses connaissances antérieures pour faire des prédictions sur le contenu et la structure du texte. • Sait dans quel but il va lire le texte. • Utilise l'index, la table des matières ou les illustrations pour repérer l'information désirée ou pour essayer de deviner ce qui va arriver dans le récit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considère que la lecture est le décodage d'une succession de mots. • Ne lit que s'il y est obligé. • Ne sait pas dans quel but il va lire le texte. • Ne cherche pas à rassembler ses connaissances antérieures sur le genre et le sujet avant d'aborder la lecture. • Ne cherche pas à faire des prédictions sur le contenu du texte et sur la forme sous laquelle celui-ci sera présenté. • Manque de confiance en lui quand il lit.
Pendant la lecture	
<ul style="list-style-type: none"> • Peut concentrer toute son attention sur sa lecture. • Peut reconnaître un grand nombre de mots instantanément. • Lit par longs groupes de mots en utilisant instinctivement les indices de syntaxe pour comprendre et relier les idées. • Utilise les marqueurs de relation pour noter l'articulation des idées. • Utilise ce qu'il sait de ce genre littéraire pour mieux comprendre la présentation des idées. • Lit attentivement seulement ce qui l'intéresse et n'a pas peur de sauter des lignes ou des pages. • Compare continuellement l'information du texte à ce qu'il sait déjà sur le sujet. • Vérifie constamment et automatiquement sa compréhension. • Ne s'arrête que sur ce qu'il ne comprend pas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A de la difficulté à se concentrer. • Subvocalise (lit à voix basse). • Doit déchiffrer la plupart des mots qu'il rencontre. • N'utilise ni ses connaissances dans les autres modes linguistiques ni ses connaissances sur la structure du texte et le sujet pour décoder et comprendre. • N'utilise pas les indices de syntaxe (p. ex.: prononce un verbe finissant par «-ent» comme un adverbe). • Ne change pas de stratégie de lecture selon son intention de communication (lit chaque texte mot à mot). • Lit trop lentement pour retenir et donc comprendre les idées. • Ne sait pas s'il a compris ou pas. • Ne contrôle pas sa compréhension. • Ne s'arrête pas sur ce qu'il ne comprend pas.
Après la lecture	
<ul style="list-style-type: none"> • Décide s'il a atteint son but de lecture. • Évalue sa compréhension de ce qu'il a lu • Résume les idées principales. • Réagit de façon critique et personnelle. • Cherche d'autres sources pour vérifier l'information. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne se souvient pas de ce qu'il a lu. • Ne s'auto-évalue pas pour vérifier ses stratégies et ce qu'il a compris. • Ne peut pas exprimer de réaction. • Ne cherche pas d'autres informations sur le sujet.

25. Français en immersion : Programme d'études : Niveau intermédiaire : 6e à 9e année. — Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1995. — P. 234

7. Intégration de la lecture et de l'écriture²⁶



Quoi?

Les élèves qui écrivent bien sont souvent des élèves qui lisent bien, et ceux et celles qui lisent bien écrivent souvent bien.

Il semble donc y avoir un lien certain entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture qu'il faudrait exploiter plus systématiquement.

Lecture	Écriture
L'activation des connaissances antérieures	
<ul style="list-style-type: none"> • Enrichit les connaissances La lecture est une interaction entre les mots de l'auteur et l'expérience et la pensée du lecteur qui interprète le texte selon ses connaissances antérieures. • Enrichit l'expérience En lisant des livres de qualité, le lecteur peut voir le monde et analyser ses propres expériences à travers le regard d'une autre personne. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organise et personnalise L'expérience doit être traduite dans un texte cohérent et chargé de signification qui va enrichir l'expérience du lecteur. • Développe, clarifie et approfondit les expériences Pour présenter ses idées à une autre personne par l'écriture, il faut réfléchir à ses expériences personnelles, les clarifier et les évaluer.
L'apprentissage des conventions de l'écriture	
La qualité des textes lus influence la qualité des textes écrits	
<ul style="list-style-type: none"> • Le lecteur absorbe les conventions au cours de la lecture et les imite dans ses productions orales et écrites. • En lisant, le lecteur apprend l'orthographe, la ponctuation, la composition de paragraphes, la structure d'un texte, les liens entre le texte et les illustrations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les habiletés pour appliquer les conventions de l'écriture s'acquièrent par le développement des facultés d'observation et la pratique réfléchie. • Les problèmes rencontrés lors de l'écriture rendent plus attentif et plus sensible aux conventions que d'autres utilisent dans leur écriture et porte à l'imitation de bons modèles.
Compétences langagières	
<ul style="list-style-type: none"> • En lisant, un certain montant d'intériorisation des connaissances linguistiques se fait sans effort conscient. • Lire beaucoup et réinvestir régulièrement ses découvertes dans d'autres modes linguistiques augmente l'utilisation du vocabulaire, d'expressions idiomatiques, d'effets de style, etc. • Le texte, comme la parole, a pour but de communiquer un message aussi efficacement que possible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire crée un lien entre la langue utilisée dans les textes écrits et l'expérience personnelle quotidienne. • Écrire beaucoup de textes expressifs ou qui traitent de ses intérêts personnels plutôt que des phrases sans contexte aide à faire le lien entre l'expérience et le langage.
Stratégies de la pensée	
<ul style="list-style-type: none"> • Lire, c'est traduire des symboles du message dans sa tête. • Résumer un texte qu'on vient de lire aide à en comprendre la structure et à utiliser la même structure dans ses propres compositions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire, c'est traduire son message en symboles sur papier. • Écrire aide à développer des stratégies de lecture.

26. Français en immersion : Programme d'études : Niveau intermédiaire : 6e à 9e année. — Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1995. — P. 271

Pourquoi?

La lecture nécessite des habiletés différentes de celles de l'écriture. Souligner les ressemblances peut cependant aider les élèves à mieux comprendre les deux processus,

les motiver dans leur apprentissage et intégrer les habiletés des deux domaines d'utilisation de la langue.

Quand?

- Chaque fois que les textes à lire permettent une bonne intégration de l'écriture et vice versa.

Comment?

- J'enseigne aux élèves comment utiliser les stratégies de lecture et d'écriture pour résoudre les problèmes qu'ils vont rencontrer dans les activités. Les élèves doivent apprendre à:
 - évaluer si ce qui est écrit a un sens ou pourquoi cela n'en a pas;
 - prendre conscience de ce qu'ils pensent;
 - pouvoir justifier ce qu'ils font.
- J'enseigne dans un contexte signifiant pour que les élèves prennent conscience:
 - de l'utilité du texte dans la communication (la lecture et l'écriture ne sont pas que des exercices à faire et à oublier);
 - du pouvoir de l'écrit.
- J'encourage les élèves à ne pas perdre de vue l'idée principale du texte qu'ils lisent et rédigent. La réussite dans la compréhension

ou la rédaction d'un texte dépend de la capacité de suivre l'idée principale et de conserver l'information dans la mémoire à court terme le plus longtemps

possible. Cela demande de pouvoir faire de façon automatique et rapide la synthèse des informations et de voir un texte dans l'ensemble de ses parties.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'exercer leurs compétences langagières.
- Je leur donne des textes de qualité à lire.
- Je leur donne l'occasion de discuter de leurs lectures et de ce qu'ils rédigent. Les élèves ont besoin de discuter, d'évaluer et d'organiser les idées rencontrées dans les textes pour développer de bonnes habiletés de communication [CRC] [COM].
- La rétroaction des autres les aide à découvrir qu'il est important d'exprimer leurs propres idées et d'intégrer ces idées à leurs connaissances antérieures, pour s'enrichir mutuellement.
- Je leur donne autant que possible le choix des textes à lire, des sujets et des types de textes à rédiger. Les premières activités pour utiliser les stratégies nouvelles doivent être très structurées et dirigées. Dès que les élèves en sont capables, je leur donne la possibilité d'exercer leur autonomie [AUT].

Des stratégies de lecture



Stratégie: Acquérir du vocabulaire	305
Stratégie: Activer ses connaissances antérieures	311
Stratégie: Découvrir la structure d'un texte courant	312
Document d'information: Structures de textes courants	313
Feuille de travail: Schéma de la structure de texte de cause à effet	314
Feuilles de travail: Schémas de la structure de texte comparative	315
Feuilles de travail: Schémas de la structure de texte descriptive	318
Feuilles de travail: Schémas de la structure de texte problème-solution	321
Feuilles de travail: Schémas de la structure de texte séquentielle	325
Stratégie: Dégager la structure narrative	328
Document d'information: La structure narrative	329
Feuille de travail: Schéma de récit pour un récit avec un seul événement	330
Feuilles de travail: Schémas de récit avec mots clés	331
Feuilles de travail: Schémas de récit avec plusieurs péripéties	333
Stratégie: Faire des inférences	335
Stratégie: Faire des prédictions	337
Stratégie: Faire le survol du texte	340
Stratégie: Gérer sa compréhension	341
Document d'information: Tableau des pertes de compréhension et des solutions	342
Document d'information: Tableau des stratégies des lectrices et des lecteurs experts	344
Document d'information: Tableau des stratégies utiles pour différents niveaux de compréhension	345
Stratégie: Identifier l'idée principale	346
Document d'information: Schéma des principaux marqueurs de l'idée principale	347
Document d'information: Les différentes facettes de l'idée principale	348
Document d'information pour l'élève: Démarche pour trouver l'idée principale explicite	349
Document d'information pour l'élève: Démarche pour trouver l'idée principale implicite	350
Stratégie: Interpréter la référence: la relation entre le mot de substitution et son référent	351
Document d'information: Tableau de classification des mots de substitution	352
Stratégie: Interpréter le sens des marqueurs de relation	353
Document d'information: Tableau des marqueurs de relation	354
Stratégie: Interpréter les préfixes et les suffixes	356
Document d'information: Tableau des préfixes	357
Document d'information: Tableau des suffixes	358
Stratégie: Résumer un texte	359
Document d'information: La modélisation des différentes règles du résumé	360
Document d'information: Le résumé en 15 mots; je peux aider les élèves à améliorer leur capacité de résumer	361
Document d'information: Le résumé hiérarchique	362
Feuille de travail: Schéma d'un résumé hiérarchique	363
Feuilles de travail: Schémas pour résumer un texte courant	364
Stratégie: Schématiser un texte littéraire	366
Document d'information: Schémas d'un texte littéraire	367
Stratégie: Utiliser l'analogie	369
Stratégie: Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau	371



Quoi?

- Apprendre de nouvelles significations pour des mots connus.
- Apprendre de nouveaux mots pour des concepts déjà connus.
- Apprendre de nouveaux mots pour désigner de nouveaux concepts.
- Clarifier et enrichir les sens des mots connus.
- Rendre dynamique un vocabulaire passif.

Le vocabulaire s'acquiert tout au long de la vie. Il est donc très difficile de déterminer son étendue et son rythme de croissance, pour une personne en particulier. Certains éléments qui contribuent à cette difficulté sont:

- on n'utilise (vocabulaire actif) qu'une partie des mots que l'on connaît (vocabulaire passif);
- un mot peut avoir plusieurs sens (exemple: la *ferme* d'élevage, *ferme* la porte, une pâte *ferme*).

Pourquoi?

- Pour mieux communiquer [COM].
- Pour préciser sa pensée [COM] [CRC].
- Pour s'exprimer [COM].
- Pour dire vraiment ce qu'on veut dire [COM] [CRC].

Quand?

- Avant une nouvelle lecture.
- Pendant la lecture.
- Après la lecture.
- Avant un projet d'écriture.
- Pendant un projet d'écriture.
- Avant une situation d'écoute.
- Avant une situation de communication orale.

Comment?

- Je favorise la lecture personnelle: la majorité des nouveaux mots acquis par les élèves proviennent de la lecture.
- Je rends les élèves autonomes par rapport à l'utilisation du contexte pour donner un sens à un mot nouveau (p.371).
- J'enseigne certains mots spécifiques avant la lecture d'un texte.
 - Les mots à enseigner sont les mots qui sont fréquents dans un vocabulaire développé et qui sont utiles dans plusieurs champs de connaissance.
 - De plus, il est pertinent d'avoir un traitement en profondeur des mots nouveaux. Les interventions qui favorisent ce traitement en profondeur misent sur l'intégration des nouveaux mots aux

connaissances antérieures de l'élève.

- Je développe une utilisation stratégique du dictionnaire: reconnaître à quel moment il est pertinent d'utiliser le dictionnaire et à quel moment il est préférable de recourir à d'autres sources.
 - Le dictionnaire donne parfois des définitions qui contiennent des mots aussi compliqués que celui que l'on cherche et il propose une série de définitions parmi lesquelles l'élève a de la difficulté à choisir.
 - Il faut à ce moment-là que je fasse réaliser à l'élève qu'utiliser d'abord le contexte pour trouver la signification d'un mot nouveau est plus efficace. Si le contexte est insuffisant, il doit juger de la valeur de ce mot pour la compréhension de son texte.
- Je donne le goût du vocabulaire aux élèves: c'est une variable importante dans la motivation des élèves à s'appropriier le sens des mots qu'ils rencontrent.
 - Je peux le faire en parlant de l'origine des mots, en présentant des activités stimulant la créativité langagière.
- Les stratégies d'enseignement qui sont considérées comme étant les plus efficaces pour l'acquisition du vocabulaire utilisent trois procédés différents:
 - l'intégration: relier les nouveaux mots aux connaissances des élèves au moyen de constellations de mots, matrices, échelles de précision, etc.;
 - l'utilisation fonctionnelle: rendre l'élève actif lors de l'appropriation du nouveau mot, traiter le mot en profondeur plutôt que d'apprendre une simple définition.

Exemple: «Recycler» veut dire transformer quelque chose d'inutile en quelque chose d'utile. Les feuilles de tes cahiers peuvent être recyclées en papier d'emballage. Peux-tu me nommer un objet que tu as déjà recyclé?

- la répétition: présenter le même mot dans plusieurs contextes afin d'amener l'élève à le reconnaître automatiquement
- Différentes stratégies me permettent de tenir compte de ces différents principes qui favorisent l'acquisition du vocabulaire de façon efficace:
 - la matrice sémantique (p. 306)
 - le schéma de définition (p. 306)
 - la constellation de mots(p. 307)
 - l'échelle de précision (p. 308)
 - les phrases possibles (p. 308)
 - le lexique personnel (p. 308)
 - la formation des mots (p. 309)
 - la dénomination des mots (p. 309)
 - la famille lexicale (p. 309)
 - les traits significatifs (p. 310)
 - la polysémie (p. 310)
 - l'hyponymie (p. 310)

La matrice sémantique: comparer plusieurs mots entre eux en tenant compte de la même caractéristique et organiser le tout dans une matrice. Cette stratégie permet d'attirer l'attention des élèves sur les relations existant entre différents concepts.

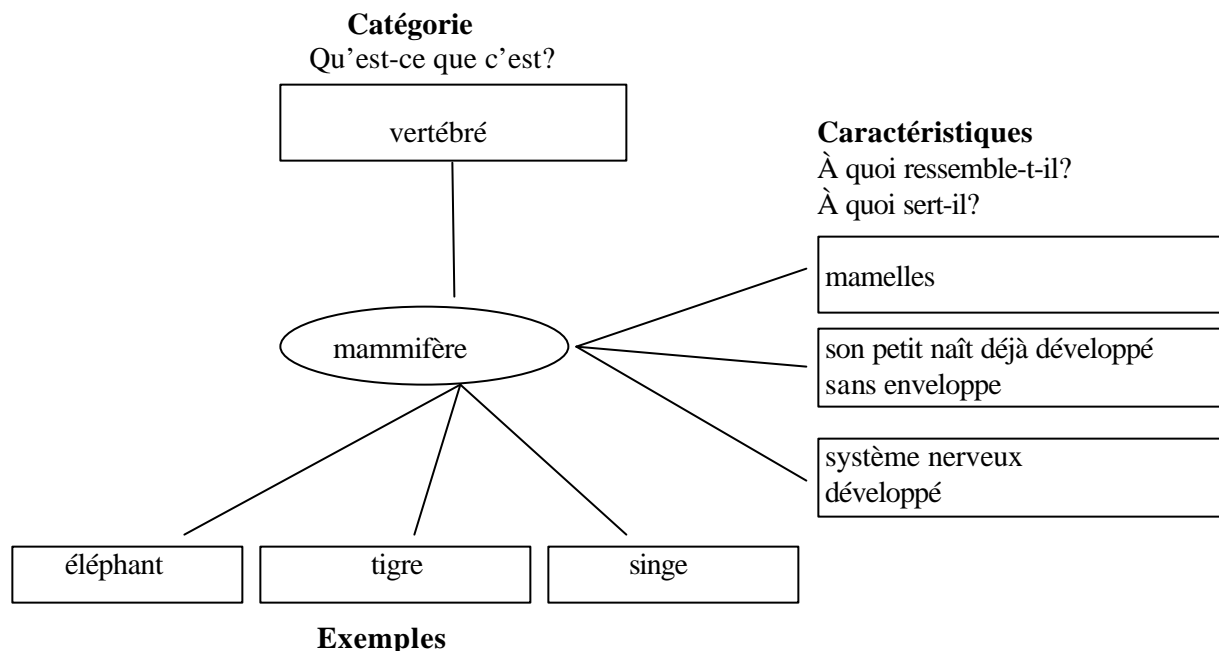
Exemple de matrice sémantique: terminologie des changements physiques

Causé par	vent	eau	pression	froid	chaleur	...
broyage	?	+	+	-	-	
éclatement	-	+	+	+	+	
érosion	+	+	+	+	+	
évaporation	+	?	?	+	+	
fusion	-	?	?	-	+	
condensation	?	?	+	+	-	
séchage	+	-	?	?	-	
congélation	+	?	+	+	-	

Le schéma de définition: permet d'aider l'élève à déterminer jusqu'à quel point il connaît la signification d'un mot. Il s'agit de répondre aux questions suivantes et de grouper les réponses dans un schéma:

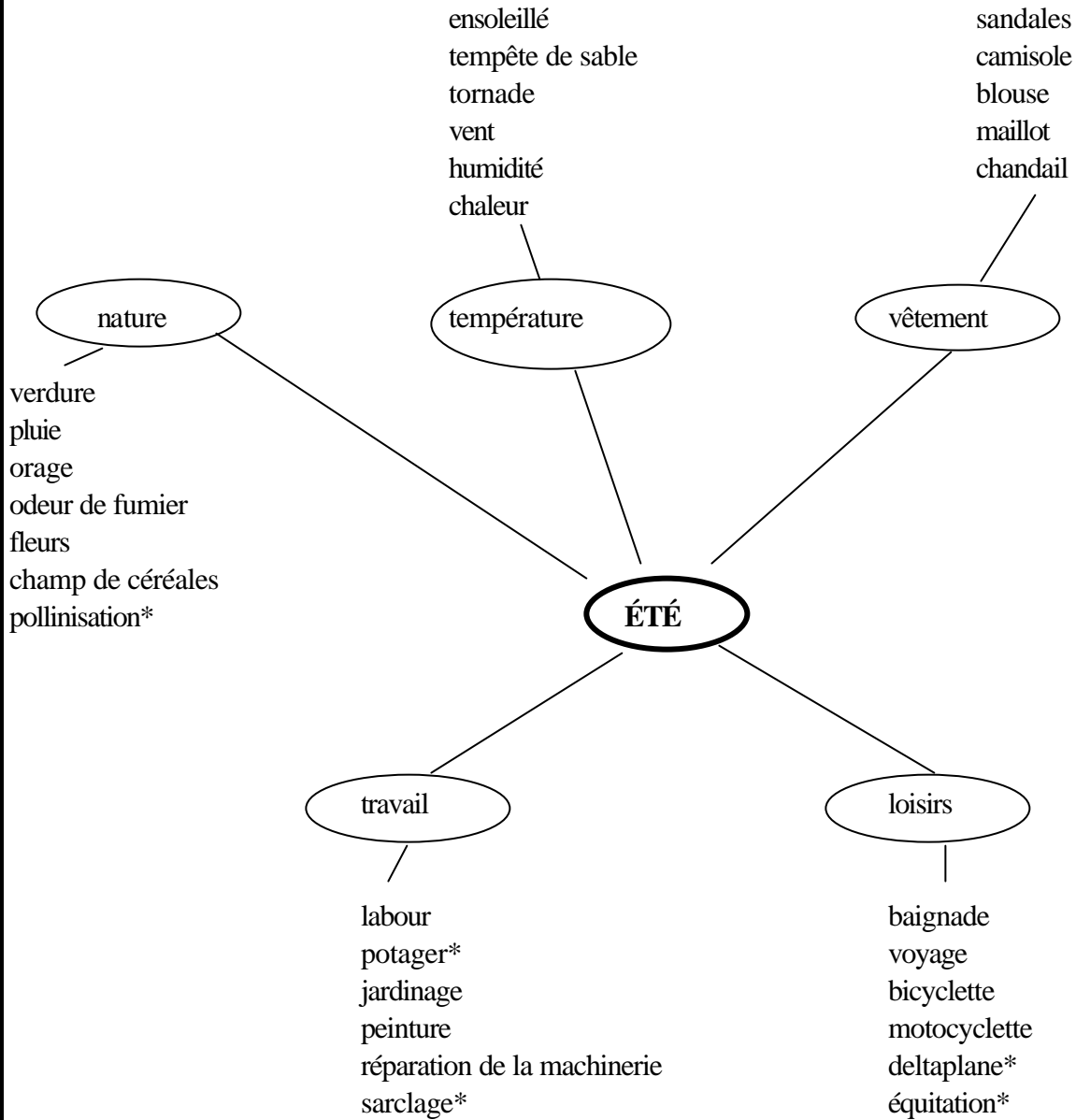
- À quelle catégorie appartient-il? Qu'est-ce que c'est?
- À quoi ressemble-t-il? À quoi sert-il?
- Quels exemples pourrais-je donner?

Exemple d'un schéma de définition: les mammifères



La constellation de mots: Il est important de lier les mots nouveaux à ceux qui sont déjà connus. Je peux faire une constellation de mots autour d'un thème, d'un sujet.

Exemple de constellation de mots: le thème de l'été



* l'astérisque indique des mots nouveaux

L'échelle de précision: permet de mettre l'accent sur la précision des mots en faisant ressortir les différents degrés d'intensité d'un mot. Une échelle de précision peut autant se faire à la verticale qu'à l'horizontale.

- **Exemple: une échelle de précision du mot «petit»**

- Je pars d'une liste de mots que je dois situer sur une échelle afin de faire ressortir les différents degrés de précision de ces mots.
- Liste de mots: petit, minuscule, microscopique, imperceptible, ténu, fin



Les phrases possibles

- J'extrais une liste de mots du texte à lire (6 à 8 mots présumés difficiles et 4 à 5 mots plus faciles) et je demande aux élèves d'en choisir deux afin de rédiger une phrase qui contiendra ces deux mots. J'écris au tableau toutes les phrases des élèves avant de faire la lecture.
- Après la lecture, nous révisons les phrases ensemble. Si elles ont du sens, je les conserve, sinon, nous les modifions ou les retirons.

Le lexique personnel

- Je peux faire élaborer un lexique personnel qui intègre différentes activités d'acquisition de vocabulaire: échelle de précision, schéma de définition, familles de mots, etc.
- Je peux demander aux élèves d'ajouter différentes informations aux mots consignés.
 - Donner un synonyme.
 - Donner un antonyme.
 - Insérer le mot dans une phrase significative.
 - Donner une définition dans ses propres mots.
 - Illustrer le mot.

La formation des mots: la composition et la dérivation.

- La composition d'un mot: formation d'un mot par la juxtaposition de plusieurs mots
- La dérivation d'un mot: formation d'un mot par l'ajout d'un préfixe ou d'un suffixe à une racine ou un radical.
- Activités, exercices et jeux possibles:
 - Classer des mots d'après leurs préfixes ou leurs suffixes.
 - Observer une série d'exemples pour dégager le sens d'un préfixe ou d'un suffixe.
 - Regrouper les différents suffixes ou préfixes selon leur sens:
 - exemple: «-in», «-im», «-il», «-ir», «-a», «-non»: privation, négation.

La dénomination des mots: nommer les êtres, les choses et les concepts.

- Activités, exercices et jeux possibles:
 - Exposer divers objets en classe.
 - Associer des images à des mots.
 - Désigner les divers produits offerts dans un magasin spécialisé comme une pâtisserie, une bijouterie, etc.
 - Exemple: dans une pâtisserie, on trouve des babas, des choux à la crème, des flans, des madeleines, des mokas, des palmiers, etc.
 - Proposer des ateliers sensoriels où les élèves nomment les différentes qualités d'un élément sensoriel comme le son, le toucher, le goût, etc.
 - Exemple: son aigu, grave, faible, intense, etc.
 - Faire réaliser des recherches dans des dictionnaires visuels thématiques afin de trouver les mots justes pour des objets bien précis.
 - Exemple: le vocabulaire des parties d'une patinoire, d'un magnétoscope, etc.

La famille lexicale: ensemble de mots unis par la forme autour d'une même racine.

- Activités, exemples et jeux possibles:
 - Observer au sein d'une même famille, les différentes formes liées à des différences de sens.
 - Exemple:
 - Gauche
 - Elle est gauche dans son travail: elle est maladroite.
 - La gauche: orientation spatiale.
 - Transformer des groupes de mots ou des phrases.
 - Exemple: passer du verbe au nom pour faire un titre de journal, par exemple, le prix de l'essence «diminue», «diminution» du prix de l'essence.
 - Observer les irrégularités à l'intérieur des différentes familles lexicales et les différents moyens pour combler ce manque de régularité.
 - Exemple: une personne sourde est atteinte de «surdité» (lien de forme et de sens) tandis qu'une personne aveugle est atteinte de «cécité» (lien de sens seulement).

Les traits significatifs: éléments de sens commun ou spécifique qui entrent dans la signification d'un mot.

- Exemple: le mot rhinocéros peut se définir ainsi: animal énorme, avec une peau épaisse, avec une ou deux cornes sur le nez, de courtes pattes, évoquant l'idée de grosseur et de danger.
- Activités, exercices et jeux possibles:
 - Comparer des mots voisins pour en dégager les traits significatifs communs et distinctifs.
 - Exemple:
 - vénéneux et vénimeux
 - avènement et événement
 - allocution et allocation
 - accès et abcès
 - apposer et opposer
 - illusion et élision, etc.
 - Jouer aux devinettes en donnant les traits significatifs d'une chose.

La polysémie: caractère d'un mot qui peut prendre différents sens selon le contexte: sens figuré ou sens propre.

- Activités, exercices et jeux possibles:
 - Rechercher divers emplois d'un mot en l'insérant dans de courts contextes.
 - Exemple: le mot «ordre»
 - l'ordre dans ma chambre
 - l'ordre de me présenter tout de suite à la direction
 - l'ordre du jour de la réunion
 - Regrouper divers emplois d'un mot selon le sens.
 - Exemple:
 - le verbe «monter» un escalier: parcourir de bas en haut
 - on les «a montés» contre nous: exalter, exciter particulièrement dans un sens hostile
 - Composer un texte humoristique en multipliant l'utilisation d'un même mot.
 - Exemple: J'avais passé une nuit «blanche» à préparer mes bagages. Le lendemain, avant le départ, je me suis sentie mal à l'aise, j'étais «blanche» comme un drap. Mon père m'a offert un petit «blanc» pour me remettre.

L'hyponymie: établir le rapport entre un mot spécifique et le mot générique qui l'inclut

- Activités, exercices et jeux possibles:
 - Regrouper des mots spécifiques autour du mot générique:
 - exemple: cours d'eau = ruisseau, ru, rivière, ruisselet, fleuve.
 - Identifier les mots génériques qui désignent un ensemble de mots spécifiques.
 - Compléter des listes de mots spécifiques.
 - Retrouver dans un texte les mots génériques:
 - Exemple: Le vent emporta la «casquette» du piéton. Il s'est mis à la poursuite de sa «coiffure» et l'a retrouvée deux coins de rue plus loin.



Quoi?

C'est mettre en œuvre les connaissances des élèves sur le sujet. C'est rendre disponible des informations déjà connues des élèves.

Pourquoi?

- La lecture d'un texte est plus facile si on a déjà des connaissances sur le sujet [COM].

Quand?

- Avant la lecture d'un texte qui traite d'un sujet nouveau pour les élèves.
- Avant toute nouvelle activité.
- Au début d'une unité d'enseignement.

Comment?

- Avant que les élèves ne regardent le texte:
 - je prépare une liste de questions sur le sujet: As-tu déjà vu un film, une émission ou lu un livre sur le sujet?
 - en groupes de trois ou quatre, les élèves discutent de ce qu'ils savent sur le sujet et trouvent une façon originale de le présenter à la classe;
 - un porte-parole de chaque groupe présente à la classe ce que les membres de son groupe savent sur le sujet;
 - l'ensemble de la classe organise les connaissances recueillies;
 - il est possible de se servir de la feuille de travail «Collecte d'informations» (voir p. 433) et de remplir la première colonne «ce que je sais» et la deuxième colonne «ce que je veux savoir».
- Je lis le titre et le premier paragraphe du document. Les élèves peuvent ensuite répondre à des questions:
 - Selon toi, qu'est-ce que le personnage principal va faire?
 - Dans des circonstances similaires, qu'est-ce que tu ferais? Pourquoi?

- Selon toi, quelles informations pourrais-tu trouver dans ce texte?

- Je choisis le titre de la lecture, trois ou quatre phrases qui représentent les idées principales et quelques mots clés du texte. Je note ensuite les réponses des élèves aux questions suivantes:

- À quoi te font penser:
 - ce titre?
 - telle ou telle phrase?
 - ce mot?
- les élèves ont ensuite quelques minutes pour en discuter avec leur partenaire ou avec leur groupe.

- Je fais un remue-méninges sur le thème ou le sujet:
 - je demande aux élèves ce qu'ils savent sur le sujet, de quelles expériences ils se souviennent, etc.
 - avec la classe, j'organise les informations trouvées, le vocabulaire, les idées, etc.
- Je présente le texte:
 - j'écris une présentation sous forme de questions pour faire le lien avec les connaissances antérieures des élèves: ces questions identifieront et intégreront les grands thèmes et les idées principales, le vocabulaire nécessaire à la compréhension et à la discussion du texte;
 - je fais ma présentation avec enthousiasme pour éveiller l'intérêt des élèves;
 - en posant les questions une par une, j'engage les élèves dans une discussion au cours de laquelle ils activeront leur vocabulaire, leurs connaissances et leurs expériences. Ils intérioriseront surtout ces concepts et ces thèmes en faisant un lien avec leur expérience personnelle;
 - cette discussion les incitera à lire en piquant leur curiosité et en leur donnant une intention de lecture puisqu'ils voudront savoir ce que le narrateur ou la narratrice dit sur ce sujet.



Quoi?

Pour faire passer leur message, les personnes structurent généralement leur texte afin de le rendre compréhensible. Pour les textes courants, c'est-à-dire les textes qui nous informent, les structures les plus communes sont:

- la structure cause à effet (p. 314);
- la comparaison (p. 315-317);
- la description (p. 318-319);
- l'énumération;
- l'explication;
- la procédure;
- la séquence (p. 325-327);
- la structure problème-solution (p. 321-324);
- l'analyse;
- l'argumentation.

Certaines de ces structures conviennent mieux à certains types de messages qu'à d'autres. Par exemple, la structure argumentative convient à l'expression d'une opinion.

Des schémas peuvent aider l'élève à visualiser l'organisation du message présenté et à composer ensuite personnellement un message organisé de la même façon.

Les marqueurs de relation utilisés par la personne qui s'exprime (d'abord, ensuite, de plus, en définitive, etc.) sont des signaux qui aident à identifier les transitions entre les différentes parties de la structure ou les liens qui existent entre elles (p. 353). Je dois donc les faire remarquer aux élèves au fur et à mesure que je les rencontre dans les textes afin que les élèves les reconnaissent et les utilisent dans leurs propres productions.

Pourquoi?

- La lecture d'un texte est plus facile lorsqu'on arrive à reconnaître sa structure car cela permet de voir comment l'information a été organisée [COM].
- Une information n'est pas donnée au hasard, mais elle doit être organisée de façon logique, pour faciliter son assimilation [COM] [CRC].
- Distinguer les idées principales des détails du message [COM] [CRC].
- Suivre plus facilement les idées de l'émetteur ou de l'émettrice du message puisqu'on sait comment son message est organisé [COM] [CRC].

Quand?

- En écoutant: pendant la lecture à voix haute de textes, pendant l'exposé d'un ou d'une camarade, pendant une conférence, lors du visionnement d'un film.
- En lisant: lorsque je lis le journal, un manuel scolaire.
- En écrivant: lorsque j'ai à rédiger un texte, pour faire le plan de mon travail.

Comment?

- Au début, je peux identifier la structure utilisée et donner le schéma qui lui correspond.
- L'élève remplit ce schéma en résumant les informations dans les cases.
- Par la suite, l'élève sera capable, d'après l'introduction, d'identifier la structure la plus probable et de l'utiliser pour organiser ses notes.
- Des extraits de textes peuvent aussi être utilisés pour enseigner cette stratégie.



Structures de textes courants

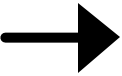
structure	indices	forme du texte
<ul style="list-style-type: none"> analytique: texte qui analyse en profondeur une situation, un événement ou un phénomène 		<ul style="list-style-type: none"> un article de revue un reportage un texte sur le décrochage scolaire
<ul style="list-style-type: none"> argumentative: texte qui tente de prouver une position prise sur un sujet, un thème, un fait ou une opinion 		<ul style="list-style-type: none"> un débat une lettre d'opinion une argumentation un point à défendre
<ul style="list-style-type: none"> cause à effet: texte qui souligne et explique une ou des causes d'un phénomène ou d'une situation et qui en donne un ou plusieurs effets 	<ul style="list-style-type: none"> à cause de parce que puisque comme résultat 	<ul style="list-style-type: none"> un texte argumentatif un article de revue un texte sur la pollution une lettre d'opinion sur une décision prise par la direction de l'école
<ul style="list-style-type: none"> comparative: un texte qui compare deux ou plusieurs objets, animaux ou phénomènes selon différents aspects en faisant ressortir les ressemblances et les différences 	<ul style="list-style-type: none"> comme de la même façon en comparaison les deux au lieu de 	<ul style="list-style-type: none"> un texte qui compare des animaux d'une même espèce un texte qui compare le mode de vie des premiers colons et des coureurs des bois un texte qui compare les différentes étapes du développement du fœtus
<ul style="list-style-type: none"> descriptive: un texte qui décrit l'ensemble ou certaines parties d'un objet, d'un animal ou d'un phénomène 	<ul style="list-style-type: none"> plusieurs aspects différents éléments caractéristiques parties dimensions 	<ul style="list-style-type: none"> un texte informatif sur un animal, un objet ou un phénomène
<ul style="list-style-type: none"> énumérative: texte qui présente une liste d'éléments regroupés sous un même thème 	<ul style="list-style-type: none"> au début ensuite il y a aussi enfin 	<ul style="list-style-type: none"> un texte sur les différents groupes alimentaires
<ul style="list-style-type: none"> explicative: texte qui présente un phénomène, un événement et l'explique de manière objective 		<ul style="list-style-type: none"> un article de revue un reportage
<ul style="list-style-type: none"> procédurale: un texte qui énumère, dans l'ordre les différentes étapes ou opérations pour produire un résultat 		<ul style="list-style-type: none"> des consignes des instructions des recettes un mode d'emploi
<ul style="list-style-type: none"> problème-solution: texte qui présente les données d'un problème et les solutions possibles 		<ul style="list-style-type: none"> un article de revue un texte d'opinion un texte argumentatif
<ul style="list-style-type: none"> séquentielle: texte qui énumère une suite d'événements réels ou imaginaires par ordre chronologique, ou qui présente l'aspect évolutif d'un objet, d'un animal ou d'une chose ou d'un phénomène selon les étapes chronologiques 	<ul style="list-style-type: none"> d'abord, ensuite, enfin premièrement, deuxièmement, troisièmement, etc. après par la suite finalement 	<ul style="list-style-type: none"> un texte historique des mémoires un journal intime une monographie un texte sur l'évolution d'un animal, d'un insecte, etc.

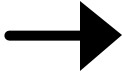


Sujet: _____

Causes

Effets





La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles fransaskoises (1999) comprend les pages intitulées

Feuille de travail: Schéma de la structure de texte comparative (page 315)

Feuille de travail: Schéma de la structure de texte comparative (page 316)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.

Feuille de travail
Schéma de la structure de texte comparative



Sujet: _____

Ressemblances

Différences

The image shows four identical rectangular boxes arranged horizontally. Each box has a solid black border and contains three horizontal lines. Above the top line of each box is a vertical dotted line extending upwards towards the top of the page.

Feuille de travail
Schéma de la structure de texte descriptive



Sujet: _____

The diagram shows a central box labeled 'Sujet: _____' at the top. A vertical dotted line descends from the center of this box and meets a horizontal dotted line. From the left, middle, and right ends of this horizontal dotted line, three vertical dotted lines extend downwards to the top of three separate, identical rectangular boxes. Each of these three boxes is divided into ten horizontal sections by solid lines, providing space for writing.

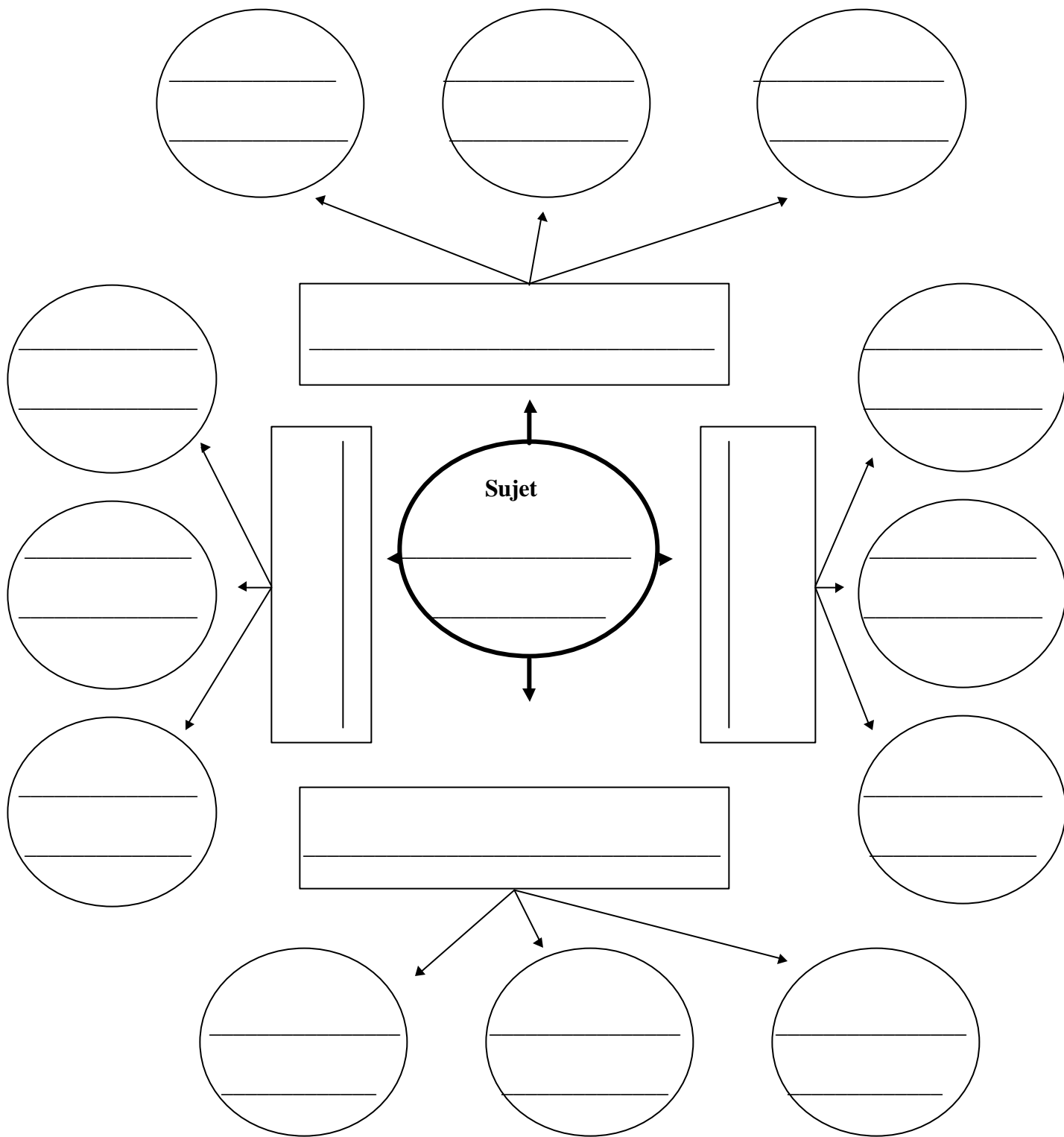
La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles fransaskoises (1999)

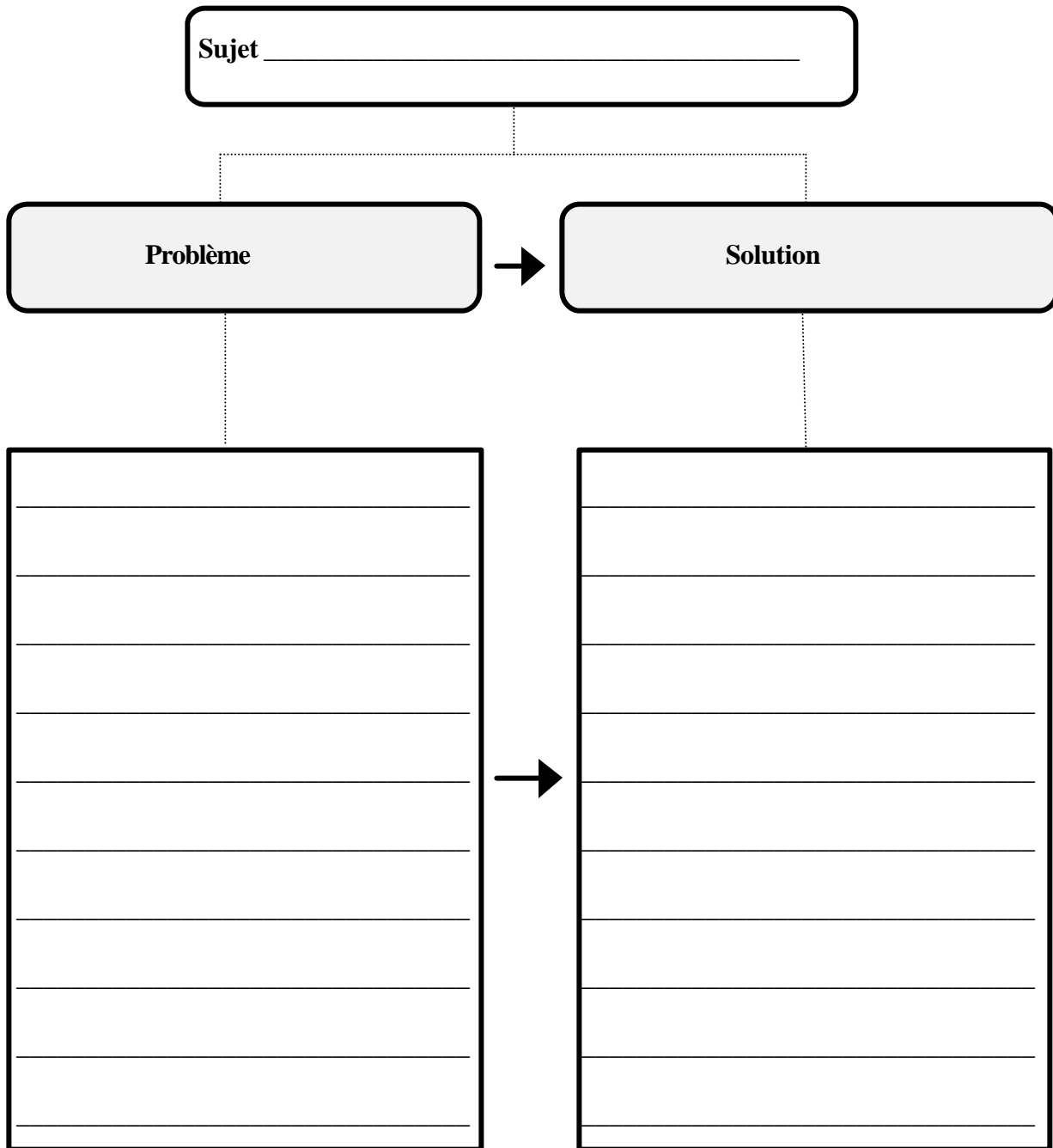
comprend la page intitulée

Feuille de travail: Schéma de la structure de texte descriptive (page 319)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du

document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.



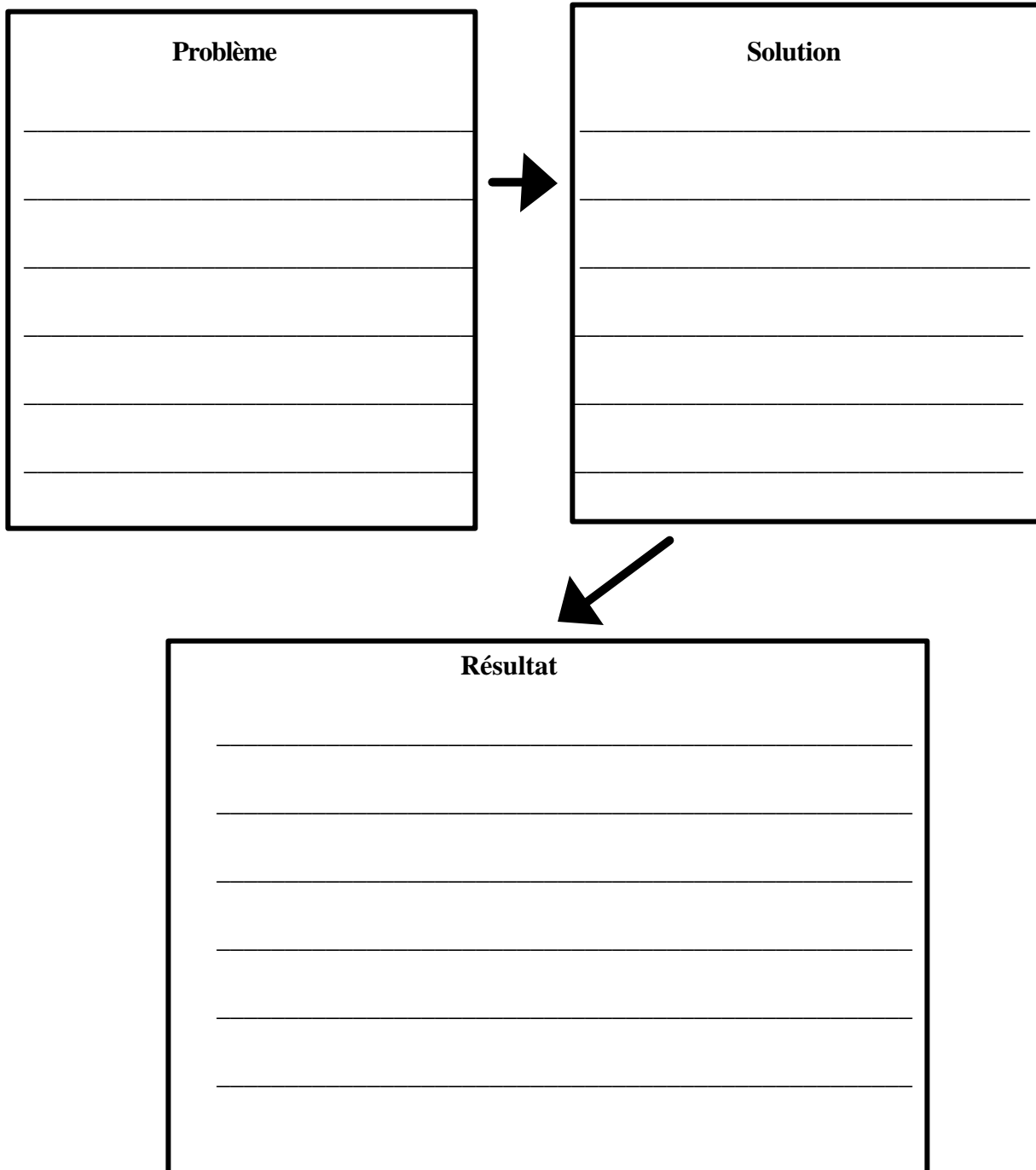


La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles francophones (1999) comprend la page intitulée

Feuille de travail: Schémas de la structure de texte problème-solution (plusieurs problèmes ou plusieurs solutions) (page 322)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.

Feuille de travail
Schéma de la structure de texte problème-solution
avec le résultat

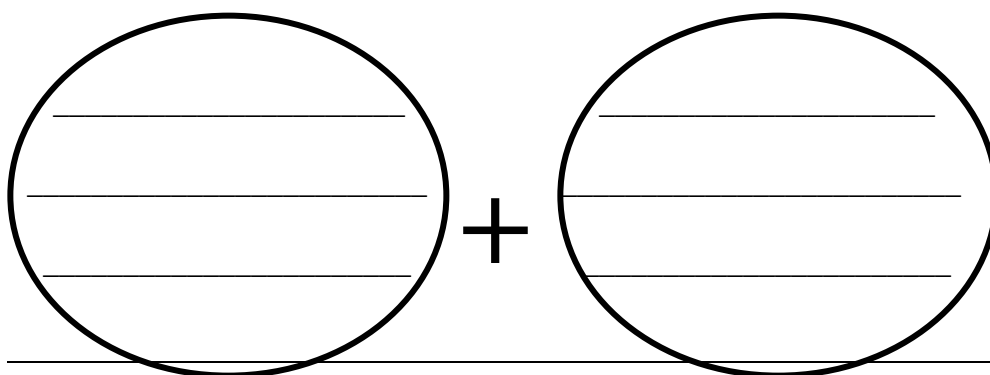


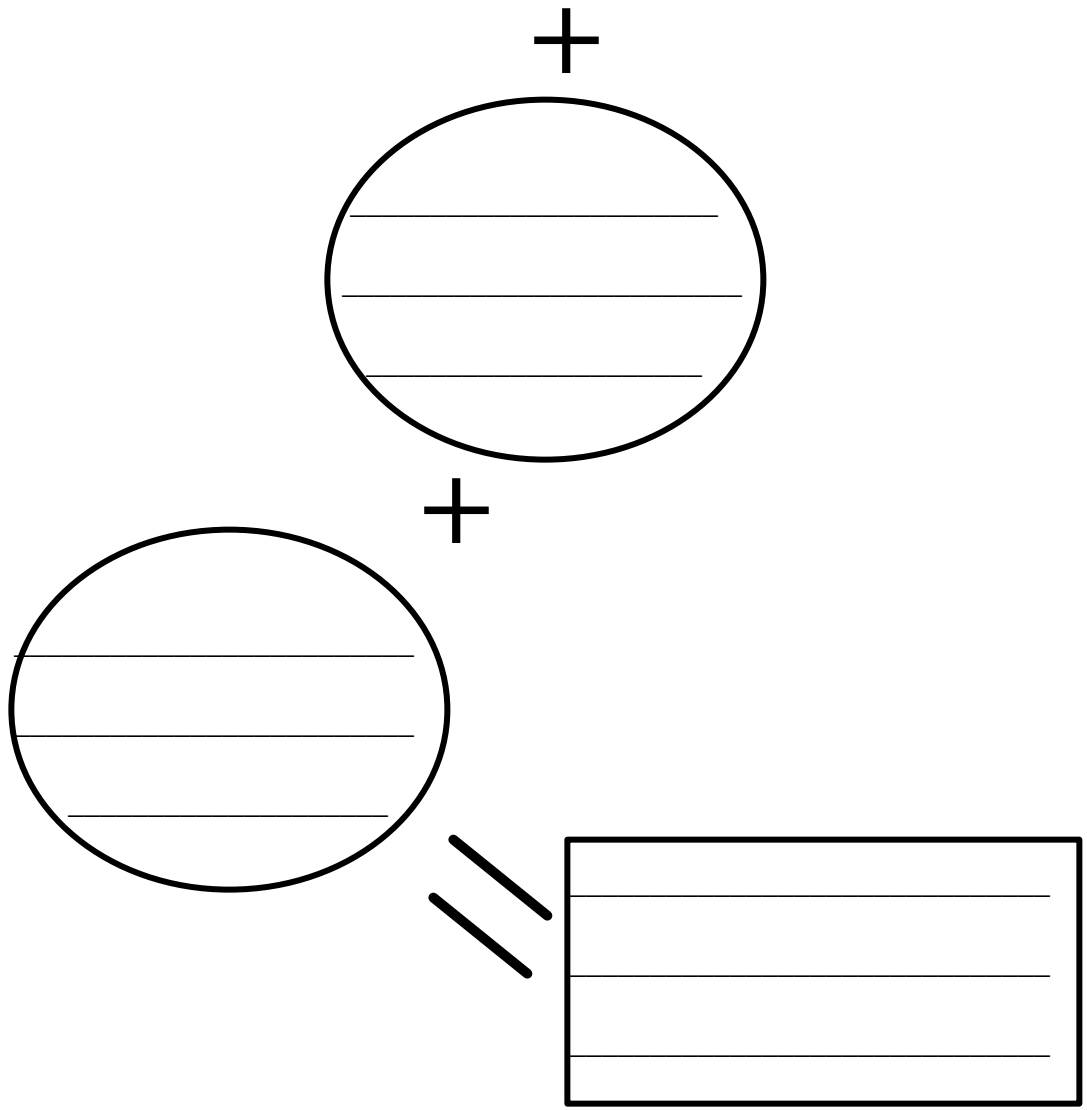
La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles francophones (1999) comprend la page intitulée

Feuille de travail: Schémas de la structure de texte problème-solution avec le résultat (page 324)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.

Feuille de travail
Schéma de la structure de texte séquentielle





Feuille de travail
Schéma de la structure de texte séquentielle



Sujet: _____

Événement 1: _____

Événement 2: _____

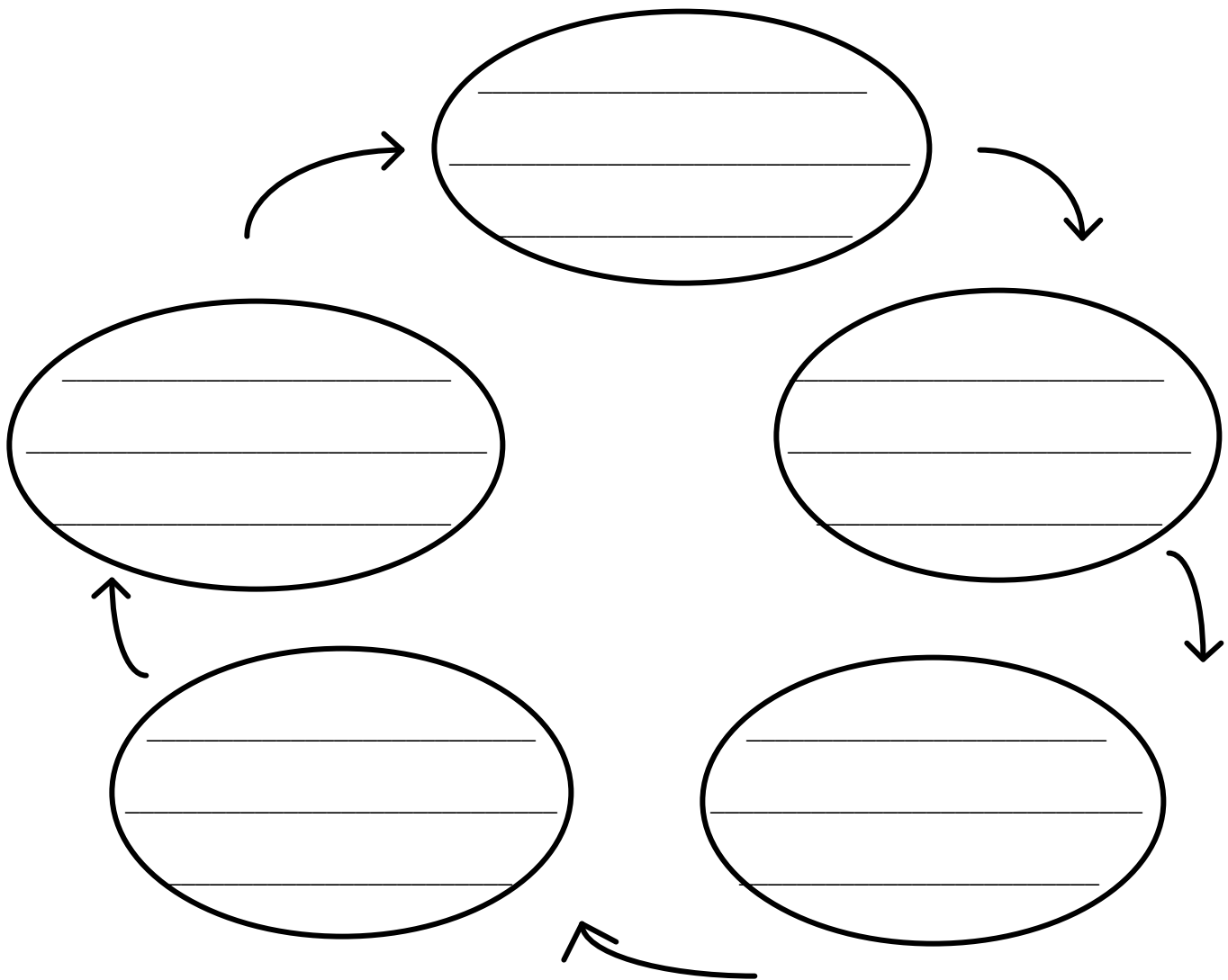
Événement 3: _____

Événement 4: _____

Feuille de travail
Schéma de la structure de texte séquentielle (cycle)



Sujet: _____





Quoi?

La structure narrative représente l'organisation d'un texte comme la légende, le conte, la fable, le récit, le roman, etc. Ces textes racontent une séquence d'événements qui se rapportent à une situation particulière et qui se terminent dans le temps.

La structure narrative a plusieurs catégories secondaires qui permettent de classer l'information et de comprendre le texte: la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties et la situation finale.

Pourquoi?

- Organiser les informations du texte [COM] [CRC].
- Reconnaître les éléments de l'histoire [COM].
- Mieux comprendre les informations [COM].
- Retenir les informations: c'est comme «radiographier» un texte pour en trouver le squelette [COM].
- Faciliter la construction du sens du texte [COM] [CRC].
- Se concentrer sur les éléments importants du récit et sur leur enchaînement [COM] [CRC].
- Développer la compétence du lecteur ou de la lectrice [AUT].
- Développer des habiletés d'écriture [COM] [CRC]:
 - construire un texte cohérent;
 - distinguer les informations essentielles des détails afin de rendre le texte plus vivant;
 - étoffer un schéma d'actions;
 - construire un décor;
 - susciter une atmosphère;
 - fournir les éléments descriptifs du récit.
- Visualiser une histoire lue ou entendue et ainsi, en améliorer la compréhension [COM] [CRC].
- Respecter la séquence des événements dans une histoire [COM] [CRC].
- Conter ou raconter une histoire [COM] [CRC].
- Organiser ses idées avant de résumer un roman [COM] [CRC].
- Étudier différents genres littéraires [COM] [CRC].
- Reconstruire le récit d'un film [COM] [CRC].
- Raconter un événement de façon logique [COM] [CRC].

Quand?

- Lors de la lecture d'un texte narratif: conte, récit d'aventure, roman, nouvelle, pièce de théâtre, etc.
- Lors de l'écriture d'un texte narratif: conte, récit d'aventure, roman, nouvelle, pièce de théâtre, etc.
- Lors de l'écoute d'une histoire.
- Lors du visionnement d'un film.
- Lorsque j'assiste à une pièce de théâtre.

Comment?

- Avant de demander aux élèves de lire un récit, je leur présente un schéma qui sera à remplir pendant la lecture.
- Après une lecture, je demande aux élèves de remplir différents schémas qui mettent en évidence la structure narrative.
- Comme toute stratégie, celle-ci ne doit pas être enseignée hors contexte. Les élèves doivent comprendre clairement à quoi elle va leur servir, sinon ils ne pourront pas, ensuite, l'appliquer indépendamment.
- Différents schémas peuvent être utilisés, selon le récit à l'étude.
- Je modélise le processus d'analyse de la structure du texte. C'est-à-dire que je dis tout haut comment je pense que le texte est organisé et pourquoi il est organisé ainsi.
- Je choisis un schéma que je remplis devant les élèves.
- Je relis le texte et je vérifie le schéma afin de le compléter.
- J'offre multiples occasions aux élèves d'utiliser ce type de schéma pour leurs propres lectures et d'expliquer aux autres comment ils ont procédé.



- **Situation initiale:** je situe mon histoire: lieu, temps, personnage et la situation dans laquelle se trouve mes personnages au tout début de l'histoire.
 - Je réponds aux questions:
 - Qui?
 - Quoi?
 - Où?
 - Comment?
- **Élément déclencheur:** l'élément qui fait démarrer l'histoire.
 - Je réponds aux questions:
 - Qu'arrive-t-il?
 - Qui est menacé? Qui est touché par le problème? Qui est touché par la complication?
 - Où la menace, la complication ou le problème a-t-il lieu?
- **Péripéties:** les événements liés aux actions entreprises par les personnages pour trouver une solution.
 - Je réponds aux questions:
 - Que fait-on pour se sortir de cette situation?
 - Quel est le résultat de ces actions?
- **Situation finale:** les conséquences des actions posées et les sentiments du ou des personnages, comment le tout se termine.
 - Je réponds aux questions:
 - Comment les personnages s'en sortent-ils?
 - Quels sont leurs sentiments?
 - Quelle est la morale de cette histoire (facultatif)?

Feuille de travail
Schéma de récit pour un récit avec un seul événement



1. Situation initiale:

2. Élément déclencheur:

3. Péripétie (événement):

4. Actions entreprises pour trouver une solution:

5. Situation finale:

La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles fransaskoises (1999) comprend les pages intitulées

Feuille de travail: Schéma de récit avec mots clés (page 331)

Feuille de travail: Schéma de récit avec mots clés (page 332)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrdc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.

Feuille de travail
Schéma de récit avec plusieurs péripéties



Nom de l'élève: _____

Situation initiale

Élément déclencheur (problème)

Péripétie 1 (événement et action)

Péripétie 2 (événement et action)

Péripétie 3 (événement et action)

Situation finale (résolution et parfois une morale)

Feuille de travail
Schéma de récit avec plusieurs péripéties



Titre: _____

Auteur ou auteure: _____

Situation initiale:

Qui? _____

Où? _____

Comment? _____

Événement déclencheur:

Qu'arrive-t-il? _____

Qui est menacé? _____

Où la menace a-t-elle lieu? _____

Péripéties:

Événement 1: _____

Action face à événement 1: _____

Événement 2: _____

Action face à événement 2: _____

Événement 3: _____

Action face à événement 3: _____

Situation finale:

Comment le personnage s'en sort-il? _____

Que ressent-il? _____



Quoi?

Une inférence est un mode de raisonnement qui consiste à trouver des informations qui ne sont pas clairement dites dans le texte.

Il y a deux catégories d'inférences:

- les inférences logiques qui sont fondées sur le texte;
- les inférences pragmatiques qui sont fondées sur les connaissances du lecteur ou de la lectrice.

Une classification des inférences pragmatiques facilite l'enseignement de cette stratégie.

La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles fransaskoises (1999) comprend la page intitulée

Classification des inférences pragmatiques (page 335)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrdc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.

Pourquoi?

- Ajouter à la compréhension du texte tout ce qui n'est pas dit par l'auteur ou l'auteure parce que c'est inutile ou évident pour les gens qui partagent la même culture.
- L'auteur ou l'auteure ne raconte jamais **tout** ce qui se passe dans l'histoire, il laisse beaucoup de place à l'imagination du lecteur et de la lectrice. Il faut donc montrer aux élèves comment aller au-delà du texte.
- Préparer les élèves à la lecture critique du texte, il faut montrer comment faire certaines inférences avant de pouvoir tirer des conclusions sur le texte: l'auteur ou le personnage a-t-il exprimé ouvertement son point de vue, son message est-il implicite? Peut-on facilement trouver son point de vue?

Quand?

- Pour tous les textes qui s'y prêtent: surtout les textes qui peuvent représenter le point de vue d'un groupe de pression, les textes d'opinion et les dialogues d'un roman où les personnages n'expriment pas clairement leurs sentiments.

Comment?

- Je montre aux élèves qu'il y a parfois un message sous-entendu dans les paroles d'une personne.
- Je pose des questions de type oui-non à partir des hypothèses des élèves et des mots clés identifiés par les élèves. Je vérifie si les mots clés peuvent appuyer les différentes hypothèses.
- Après avoir vérifié une hypothèse et l'avoir éliminée, je passe à une autre. Cette étape me permet de montrer aux élèves comment être systématique dans la recherche de solutions et cela les encourage à être des lecteurs actifs.
- Je continue jusqu'à ce que je puisse porter un jugement final en passant en revue tous les mots suggérés. Lorsque j'obtiens une réponse, je peux être certaine que j'ai trouvé une réponse adéquate à l'inférence.



Quoi?

C'est formuler, à partir de ses connaissances antérieures du sujet et du type de texte, une série d'hypothèses sur ce qui se trouve dans le texte,

tant du point de vue du contenu que de la forme.

Prédire n'est pas deviner, mais c'est utiliser les indices du texte.

• **Prédictions sur les textes narratifs:**

- prédictions des événements fondées sur:
 - les caractéristiques des personnages
 - le caractère des personnages
 - la motivation des personnages
 - les caractéristiques de la situation initiale
 - les indices présents dans le texte: le titre, les illustrations, etc.
- prédictions à partir de la structure fondées sur:
 - la connaissance des genres littéraires: conte, nouvelle, roman, pièce de théâtre, etc.
 - les connaissances concernant la structure narrative

• **Prédictions sur les textes courants:**

- prédictions du contenu fondées sur:
 - les connaissances antérieures sur le sujet
 - les connaissances concernant la cause: physique, politique, psychologique, environnementale, etc.
- prédictions à partir de la structure du texte fondées sur:
 - la connaissance des différentes structures des textes courants
 - les indices provenant du texte: en-tête, titre, sous-titre, introduction, marqueurs de relation au début des paragraphes, etc.

Pourquoi?

- Faciliter beaucoup le travail du lecteur ou de la lectrice qui peut ainsi prendre une certaine distance vis-à-vis du texte dont il n'a plus besoin de déchiffrer tous les graphèmes. Il n'a plus qu'à vérifier rapidement à partir d'indices connus si les hypothèses émises sont justes ou pas. Plusieurs auteurs considèrent que la prédiction est la base de la compréhension [COM] [CRC] [AUT].

une partie du texte et je demande aux élèves de deviner le contenu ou la forme de cette partie du texte.

- Pendant que je fais la lecture à haute voix, je m'arrête et je demande aux élèves ce qui va se passer ensuite.

Quand?

- Régulièrement, afin que la stratégie devienne automatique.
- Avant la lecture, en utilisant le titre, les sous-titres, le résumé, les illustrations, les connaissances d'autres textes du même genre, des mots clés, etc.
- Pendant la lecture d'un texte au rétroprojecteur (ou au cours d'un entretien individuel avec un élève), je fais des prédictions particulières en mettant un cache sur

Comment?

- Avant toute activité de prédiction, il est important de faire la différence entre prédire et deviner.
- Je modélise différentes situations de prédiction en démontrant le raisonnement que je fais et les étapes que je franchis pour bien réussir mes prédictions:
 - avant la lecture:
 - je lis le titre, les sous-titres et les autres informations entourant le texte;

- j'observe l'illustration s'il y en a une;
- je prédis à partir de ces deux points et de mes connaissances antérieures, et je justifie mes prédictions.
- o pendant la lecture:
 - je fais des pauses pendant que je lis et je prédis à partir des indices du texte;
 - je fais des pauses pendant ma lecture afin de confirmer ou de réfuter mes prédictions.

- Avant tout, j'encourage les élèves à prendre des risques et à accepter de commettre des erreurs même s'il n'est pas toujours facile d'accepter de se tromper. Au départ, toutes les hypothèses sont acceptables.
- Je peux poser des questions qui mettent l'accent sur la réfutation plutôt que sur la confirmation des prédictions:
 - o Ta prédiction peut-elle être contredite?
 - o As-tu assez de preuves pour rejeter ta prédiction?
 - o Les informations du texte vont-elles à l'encontre de ta prédiction?
- Je lis les titres et les sous-titres du texte en essayant de trouver les mots clés à partir desquels on peut deviner l'histoire, les informations ou les idées qu'il contient.

Après avoir lu le titre du chapitre et le paragraphe d'introduction, je peux faire remplir un schéma d'un paragraphe:

À partir du titre et de l'introduction, je prévois que ce chapitre parlera de _____

Je m'appuie sur _____

- Dans un texte décrivant des événements historiques, je peux demander aux élèves de survoler le chapitre puis de remplir le schéma suivant:

Après avoir survolé le chapitre, je pense que les principaux personnages seront:

Les événements marquants seront:

Les dates suivantes semblent importantes:

- Les élèves lisent ensuite le chapitre pour vérifier la validité de leurs prédictions.
- Je fais d'abord des activités de prédiction oralement, avec toute la classe. Dès que les élèves sont habitués, la prédiction peut se faire en répondant à un questionnaire de type vrai ou faux ou de type questions à choix multiples, ou alors les élèves peuvent écrire deux ou trois phrases sur le sujet du texte.
- Je cache une partie du texte et je montre aux élèves comment deviner ce qui manque à partir des indices syntaxiques. Je dresse une liste des possibilités.
- Je demande aux élèves de survoler le texte et d'écrire 10 mots qui, d'après eux, seront importants dans le texte. Chaque élève peut ensuite comparer sa liste à celle de ses camarades.
- J'insiste sur le fait qu'il s'agit là d'une stratégie importante de lecture, que le but de cette activité est d'apprendre à l'utiliser et non pas de répondre sans faute aux questions.

Il faut apprendre à prendre des risques et accepter de faire des erreurs. Les erreurs permettent de montrer aux élèves comment utiliser de nouvelles informations du texte pour rejeter des hypothèses.

Élaboration d'un guide de prédiction-réaction

Un guide de prédiction-réaction est un document écrit que je distribue ou montre aux élèves avant la lecture d'un texte narratif ou courant.

Ce document contient quelques phrases propres à activer les connaissances antérieures des élèves et à provoquer une réaction qui leur donnera envie de lire le texte pour confirmer ou réfuter leurs hypothèses.

Exemples:

- J'identifie les idées principales ou les grands thèmes présentés dans le texte.
- J'écris trois à cinq déclarations sur ces thèmes en tenant compte des expériences, des croyances et des valeurs des élèves pour provoquer une discussion ou un débat.
- Je présente les déclarations aux élèves au rétroprojecteur, au tableau ou sur une feuille:
 - Je donne quelques minutes aux élèves pour qu'ils et elles réagissent individuellement aux déclarations.
- Je mets en commun ces réactions et je demande aux élèves d'expliquer pourquoi ils ou elles ont eu ces réactions.

Variante:

Une fois les élèves habitués à utiliser oralement ce guide de prédiction-réaction, ils peuvent s'entraider à exprimer leur réaction par écrit: je divise la classe en petits groupes et j'organise une exposition. Je mets chaque déclaration en haut d'une grande feuille et je demande aux groupes de circuler de feuille en feuille en prenant quelques minutes pour discuter de chaque déclaration et pour indiquer leur réaction et sa justification sur la feuille.



Quoi?

C'est le repérage visuel de titres, de marqueurs de relation, des mots en caractères gras, du début des paragraphes, des points de repère dans le texte pour trouver la façon dont est construit le texte et mieux en comprendre l'idée générale.

Cette stratégie peut être expliquée par l'analogie suivante: il est plus facile et plus rapide de trouver un passage dans la montagne en la survolant en avion qu'en la parcourant à pied. De même, il est plus facile de trouver son chemin dans un texte et de le comprendre si on a d'abord étudié le relief et qu'on en a dessiné une carte c'est-à-dire utilisé les titres, les illustrations, les marqueurs de relation, etc.

- Pour faire passer leur message les écrivains et les écrivaines utilisent plusieurs façons de structurer leur texte courant (p. 312) et leur texte narratif (p. 328). Les structures de texte les plus communes pour les textes courants sont:
 - la structure cause à effet (p. 314);
 - la structure comparative (la comparaison et le contraste ou les avantages et les inconvénients, p. 315-317);
 - la structure descriptive (p. 318-320);
 - la structure énumérative;
 - la structure explicative;
 - la structure problème-solution (p. 321-324);
 - la structure séquentielle (p. 325-327);
 - la structure analytique;
 - la structure argumentative.
- Pour un texte littéraire, l'auteur ou l'auteure se sert de la structure narrative (p. 328).

Pourquoi?

- Reconnaître qu'une information n'est pas donnée au hasard mais qu'elle doit être organisée de façon logique pour faciliter son assimilation par le récepteur ou la réceptrice [CRC] [COM].
- Distinguer les idées principales du message des détails [CRC] [COM].
- Apprendre à utiliser les différentes structures de texte dans ses productions écrites [CRC] [COM].
- Suivre plus facilement les idées du texte car on sait comment ces idées sont organisées [CRC] [COM].
- Il est plus facile de retenir des informations si on a conscience de la façon dont elles sont organisées.

Quand?

- Avant la lecture complète d'un texte.

Comment?

- Avant de lire un texte, je peux donner un schéma, plus ou moins complet, qui montre comment le texte est organisé. Ainsi, l'élève peut suivre plus facilement la présentation des idées.
- Je donne des extraits de textes courants ou expressifs.
- Je sers de modèle en identifiant à voix haute le titre, la structure de texte, les marqueurs de relation utilisés, etc.
- Je peux fournir un schéma que les élèves rempliront en résumant les informations dans les différentes cases.
- Par la suite, les élèves seront capables, d'après l'introduction, les titres, et les marqueurs de relation d'identifier la structure globale et de l'utiliser pour se faire une idée du contenu du texte.
- Je ne dois pas enseigner cette stratégie hors contexte. Les élèves doivent comprendre clairement à quoi elle va leur servir, sinon ils ne pourront pas, par la suite, l'appliquer de façon autonome.

Différents schémas

- étoile: représentation de concepts
- schéma conceptuel: représentation de liens entre les concepts (p. 449)
- arbre ou pyramide: représentation hiérarchisée
- matrice: représentation de concepts similaires (p. 306)
- chaîne: représentation de processus, de séquences, de procédures
- cercles concentriques: descriptions
- carte des personnages: classification des caractéristiques des personnages d'un roman, d'un conte, etc.



Quoi?

Être capable de constater qu'il y a une perte de compréhension, en identifier la source et trouver une solution pour rétablir la compréhension.

Pourquoi?

- Mieux comprendre ses lectures [CRC] [COM].
- Trouver des solutions adéquates [CRC] [COM] [AUT].
- Mieux comprendre un examen [CRC] [COM].

Quand?

- Dans toutes les situations de lecture, surtout si le texte est plus difficile.
- Lors d'un examen.
- Lors du visionnement d'un film.
- Lors de l'écoute d'un discours.

Comment?

- Je présente les différentes causes de perte de compréhension, je montre comment je peux remédier à ces pertes de compréhension et je les illustre à l'aide du «Tableau des pertes de compréhension et des solutions» (p. 342).
 - Je distribue le tableau aux élèves:
 - je lis à voix haute quelques phrases d'un texte et je simule une perte de compréhension;
 - je démontre la source de cette perte de compréhension;
 - j'utilise diverses solutions pour rétablir ma compréhension;
 - je poursuis ma lecture en tentant de vérifier que le moyen utilisé m'a permis de comprendre;
 - je poursuis avec d'autres phrases en faisant participer les élèves dans l'identification d'une
- perte de compréhension et dans la recherche de solution.
- J'explique aux élèves que les lectrices et les lecteurs experts font certaines opérations lorsqu'ils lisent un texte: ils prédisent et élaborent, rétablissent une perte de compréhension, se questionnent pour vérifier leur compréhension, font des pauses pour se remémorer les informations importantes contenues dans ce qu'ils viennent de lire:
 - faire toutes ces opérations, c'est devenir moi-même une lectrice ou un lecteur expert: comprendre et retenir ce que j'ai lu.
 - Je peux présenter aux élèves le tableau intitulé «Tableau des stratégies des lectrices et des lecteurs experts» (p. 344):
 - je modélise l'application des différents éléments du tableau des lectrices et des lecteurs experts;
 - je demande ensuite à un ou une élève d'appliquer ces éléments dans un paragraphe;
 - je réinvestis fréquemment cette stratégie.
 - Je peux expliquer qu'il existe différents niveaux de compréhension (p. 289-291). Apprendre à répondre à des questions qui font appel à ces différents niveaux de compréhension améliore la compréhension et aide à répondre aux questions d'examen:
 - je présente le tableau des stratégies utiles pour les différents niveaux de compréhension (p. 345);
 - je modélise la recherche d'informations de chacun des niveaux de compréhension en utilisant les stratégies suggérées.

La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles fransaskoises (1999) comprend les pages intitulées

Document d'information: Tableau des pertes de compréhension et des solutions (page 342)

Pertes de compréhension (page 343)

Document d'information: Tableau des stratégies des lectrices et des lecteurs experts (page 344)

Document d'information: Tableau des stratégies utiles pour différents niveaux de compréhension (page 345)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.



Quoi?

L'idée principale d'un paragraphe est la phrase d'un paragraphe qui résume les informations importantes données par l'auteur ou l'auteure pour expliquer un sujet.

Il faut ici distinguer idée principale de **sujet du texte**: le sujet du texte est la réponse que l'on peut donner à la question: «De qui ou de quoi parle-t-on dans ce texte ou ce paragraphe?»

L'idée principale d'un paragraphe peut se situer au début, au milieu ou à la fin d'un paragraphe. L'idée principale située dans la première phrase est plus facile à dégager que celle située au milieu ou à la fin d'un paragraphe.

De plus, l'idée principale est plus facile à identifier dans un texte ayant une structure de texte descriptive ou séquentielle que dans un texte ayant une structure de cause à effet.

L'idée principale d'un paragraphe ou d'un texte peut être explicite ou implicite:

- **idée principale explicite**: clairement exprimée dans le texte;
- **idée principale implicite**: peut ne pas être formulée dans le texte et il faut la formuler.

Pourquoi?

- Mieux comprendre un texte ou un paragraphe [CRC] [COM].
- Mieux comprendre un exposé [CRC] [COM].
- Faciliter la rétention de l'information [CRC] [COM].
- Mieux comprendre une lecture, un discours, un film [COM].
- Mieux organiser les idées lors d'une production écrite [CRC] [COM].
- Faciliter la cohérence d'un texte [CRC].
- Se faire comprendre plus facilement [COM].

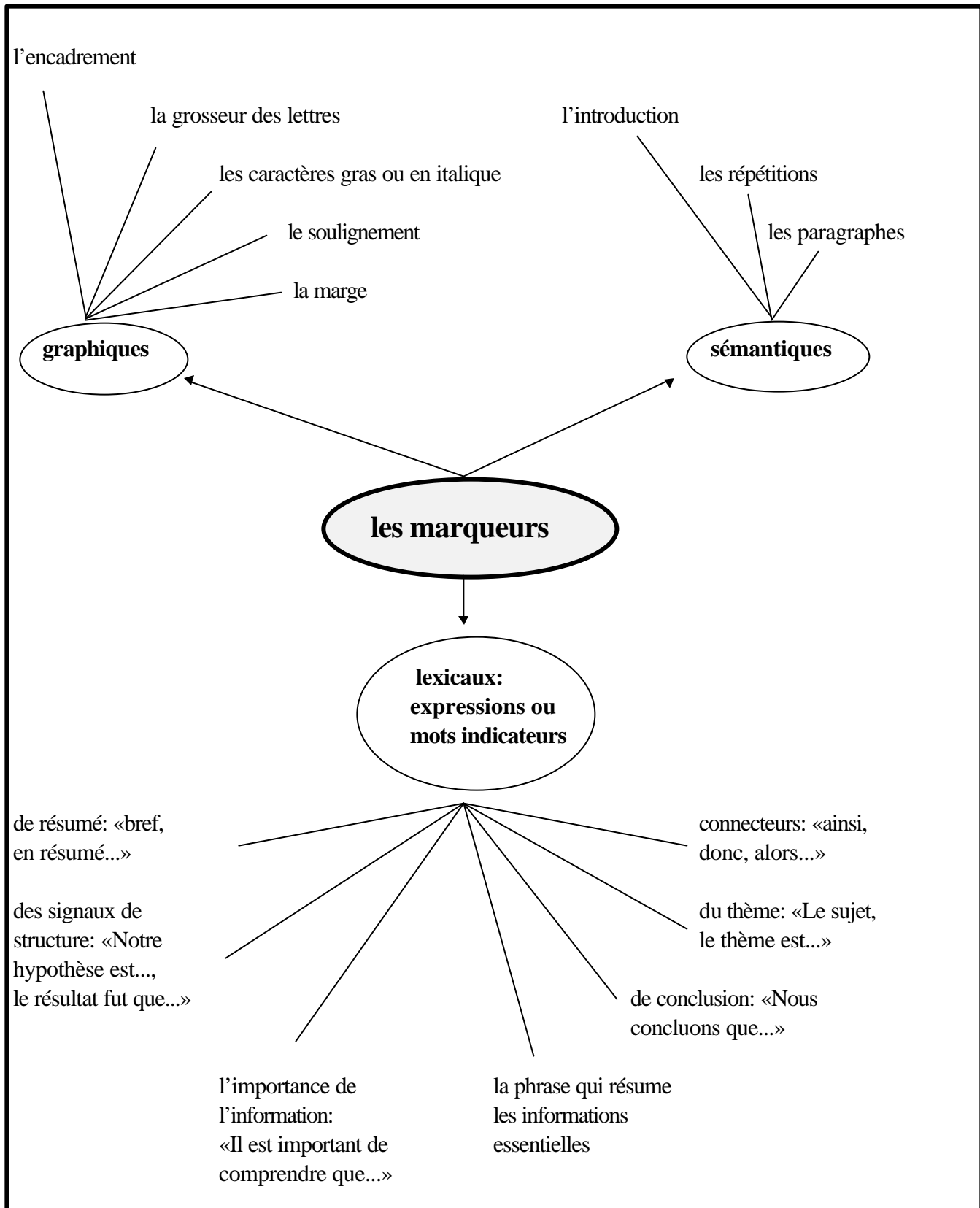
Quand?

- Lors d'une lecture.
- Lors de l'écoute d'un exposé ou du visionnement d'un message publicitaire ou d'un film.
- Lors de la préparation d'un examen.
- Lors de toute situation d'écriture.

Comment?

- Je commence par faire distinguer le sujet de l'idée principale en posant la question: «De qui ou de quoi parle-t-on dans ce texte ou ce paragraphe?»
- J'explique la démarche pour trouver l'idée principale explicite (p. 349):
 - Je trouve le sujet du paragraphe en me posant la question: «De qui ou de quoi parle-t-on?».
 - Je choisis une phrase qui pourrait représenter l'idée principale du paragraphe en me posant la question: «Quelle phrase représente les informations importantes et inclut le sujet?».
 - Je vérifie mon choix en me posant la question: «Est-ce que presque toutes les phrases peuvent se rattacher à la phrase contenant l'idée principale?» (Ces phrases expliquent l'idée principale ou fournissent des exemples ou des détails reliés à cette idée).
 - Je présente différents paragraphes qui permettent de trouver l'idée principale explicite.
- J'explique la démarche pour trouver l'idée principale implicite (qui est sous-entendue) (p. 350):
 - J'explique que l'idée principale peut être implicite, sous-entendue, ne pas être formulée par l'auteur ou l'auteure. Ce qui veut dire que je ne trouve aucune phrase qui regroupe les informations essentielles du paragraphe et à laquelle se rattachent les autres phrases.
 - Je trouve le sujet du paragraphe en répondant à la question: «De qui ou de quoi parle-t-on?».
 - Je relis le paragraphe et je sélectionne l'essentiel de ce qui est dit sur le sujet.
 - J'enseigne la façon de construire une idée principale implicite: je cherche à répondre à la question: «Quelle est la chose la plus importante que l'auteur ou l'auteure veut me dire dans son texte?».
 - Je rédige une phrase qui inclut le sujet et l'essentiel du paragraphe.
 - Je me pose ensuite la question: «Est-ce que les autres phrases se rattachent à la phrase rédigée?».
 - Je présente différents paragraphes ayant une idée principale implicite.

Document d'information
Schéma des principaux marqueurs de l'idée principale



La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles fransaskoises (1999) comprend la page intitulée

Document d'information pour l'élèves Les différentes facettes de l'idée principale(page 348)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.



Si je veux trouver l'idée principale explicite

Alors

- 1. je trouve le sujet du paragraphe** en me posant la question: De qui ou de quoi parle-t-on? Et
- 2. je choisis la phrase qui résume** les informations essentielles en incluant le sujet, car cette phrase va représenter l'idée principale, et
- 3. je valide mon choix:** Est-ce que toutes les autres phrases ou presque se rattachent à la phrase que j'ai choisie comme idée principale?
 - Les autres phrases doivent soit expliquer l'idée principale, soit fournir des exemples ou des détails reliés à cette idée.
 - Si les autres phrases ne se rattachent pas à la phrase choisie, alors je retourne à l'étape 2 du choix de la phrase principale.



Si je veux trouver l'idée principale implicite

Alors

1. **je trouve le sujet du paragraphe** en me posant la question: De qui ou de quoi parle-t-on? Et
2. **je relis** le paragraphe et **je sélectionne** l'essentiel de ce qui est dit sur le sujet, et
3. **je rédige** une phrase qui inclut le sujet et l'essentiel du paragraphe, et
4. **je valide mon choix:** Est-ce que toutes les autres phrases ou presque se rattachent à la phrase que j'ai rédigée comme idée principale?
 - Les autres phrases doivent soit expliquer l'idée principale, soit fournir des exemples ou des détails reliés à cette idée.
 - Si les autres phrases ne se rattachent pas à la phrase rédigée, alors je retourne à l'étape 2 de la rédaction de la phrase principale.

Stratégie: Interpréter la référence: la relation entre le mot de et son référent

substitution



Quoi?

C'est identifier ce qu'un mot ou un groupe de mots remplace.

- On appelle **mots de substitution** les mots utilisés pour en remplacer un autre qu'on appelle **référent**. Le lien entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace s'appelle une **référence**.
- Leur position dans le texte peut faciliter ou compliquer la compréhension:
 - **adjacent**: le mot de substitution et le mot qu'il remplace (référent) sont dans des phrases qui se suivent;
 - **éloigné**: au moins une phrase sépare le mot de substitution du référent (mot qu'il remplace); la relation est plus difficile à établir qu'une relation adjacente;
 - **avant**: le référent est avant le mot de substitution;
 - **après**: le référent est après le mot de substitution; la relation est plus difficile à établir que lorsque le référent est avant.
- Les relations dans lesquelles le mot de substitution remplace une proposition sont plus difficiles à établir que les relations entre un mot de substitution et un nom.

Pourquoi?

- Aider à voir les relations entre les informations d'une phrase, entre les phrases.
- Faciliter la compréhension d'une lecture.

Quand?

Lors de toute lecture, il faut s'assurer de bien identifier les mots de substitution et les mots qu'ils remplacent (référents) afin de faciliter la compréhension.

Comment?

- Je modélise une recherche d'identification du mot de substitution et du référent:
 - Je présente mon raisonnement à voix haute:
 - Quel mot en remplace un autre?
 - Quel autre mot remplace-t-il (référent)?
 - Est-ce que je peux mettre ce mot (référent) à la place du mot de substitution et garder le sens de ma phrase?
- Je présente différentes phrases, paragraphes ou courts textes contenant différents mots de substitution.
- J'exploite les mots de substitution au cours des lectures faites en classe; je m'arrête lorsque je rencontre un mot de substitution et je fais le raisonnement pour trouver le référent.
- Je peux prolonger cette stratégie en écriture.

La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles fransaskoises (1999) comprend les pages intitulées

Stratégie: Interpréter la référence: la relation entre le mot de substitution et son référent (tableau) (page 351)

Stratégie: Interpréter la référence: la relation entre le mot de substitution et son référent (tableau) (page 352)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.

Stratégie: Interpréter le sens des marqueurs de relation



Quoi?

Les marqueurs de relation sont un ensemble de mots qui aident à établir des liens entre différents éléments d'une phrase ou entre les parties d'un texte. Ils permettent d'identifier plus clairement chacune des parties du texte. De plus, chaque marqueur de relation a un sens précis et indique le rapport établi entre les idées.

Il arrive que ces marqueurs de relation ne soient pas présents dans le texte, mais qu'ils soient sous-entendus. Cela peut compliquer quelque peu la compréhension.

Pourquoi?

- Établir des liens dans la phrase ou entre les phrases [COM].
- Mieux comprendre ces liens dans la phrase ou entre les phrases [COM].
- Améliorer la compréhension d'un texte [COM].

Quand?

- À chaque fois que je rencontre un marqueur de relation dans un texte, afin de m'assurer que je saisis bien les liens établis entre les mots, les phrases ou les idées.

Comment?

- J'attire d'abord l'attention des élèves sur ces mots.
- J'identifie le marqueur de relation.
- J'identifie le rapport établi entre ces différents éléments.
- J'identifie les informations que le marqueur de relation unit.
- Je modélise à voix haute la façon dont le marqueur de relation donne du sens à la phrase ou au texte.
- J'énumère ensuite ce qu'il faut faire lorsque je rencontre un marqueur de relation:
 - j'identifie le marqueur de relation;
 - j'identifie le rapport établi;
 - j'identifie les informations qu'il unit;
 - je reformule la phrase dans mes propres mots.

Document d'information
Tableau des marqueurs de relation



Rapport établi	Définition	Marqueurs de relation
Addition	<ul style="list-style-type: none"> Ajoute une idée complémentaire à celle déjà émise. 	<u>ainsi que</u> , <u>aussi</u> , <u>avec</u> , de même que, de plus, <u>également</u> , <u>et</u> .
Alternative	<ul style="list-style-type: none"> Indique un choix. 	<u>ou</u> , ou bien, <u>pour</u> , soit...soit, <u>tantôt</u> , <u>plutôt</u> .
But	<ul style="list-style-type: none"> Donne le point visé par l'idée. 	<u>afin de</u> , afin que, de façon que, de manière que, <u>pour</u> .
Cause	<ul style="list-style-type: none"> Présente le pourquoi d'une idée, d'un fait, d'un exemple. 	à cause de, <u>car</u> , <u>comme</u> , effectivement, <u>en effet</u> , en raison de, étant donné, étant donné que, <u>grâce à</u> , <u>parce que</u> , <u>puisque</u> , sous prétexte que, vu que.
Comparaison	<ul style="list-style-type: none"> Fait ressortir les ressemblances. 	<u>ainsi que</u> , <u>autant que</u> , <u>comme</u> , comparativement, <u>de même que</u> , <u>moins que</u> , <u>plus que</u> , <u>tandis que</u> .
Concession	<ul style="list-style-type: none"> Donne un limite à une idée émise; nuance une idée; pèse le pour et le contre; limite l'idée. 	<u>alors que</u> , bien que, <u>encore que</u> , malgré que, quoique, <u>tandis que</u> .
Condition	<ul style="list-style-type: none"> Exprime une condition, une supposition et une hypothèse. 	à moins que, au cas où, même si, pourvu que, <u>si</u> , si... alors.
Conséquence	<ul style="list-style-type: none"> Fait le bilan d'une idée; présente l'effet de cette idée. 	<u>ainsi</u> , <u>alors</u> , à tel point que, au point que, <u>aussi</u> , <u>c'est pourquoi</u> , conséquemment, de manière à, de manière que, de sorte que, <u>donc</u> , en conséquence, par conséquent, si bien que, tellement que.
Contraste	<ul style="list-style-type: none"> Fait ressortir l'opposition entre deux idées, deux faits, deux exemples. 	<u>alors que</u> , au contraire, contrairement à, en dépit de, excepté, excepté que, mais, <u>malgré</u> , <u>malgré que</u> , même si, néanmoins, quoique, sauf, sauf que, <u>tandis que</u> , toutefois.
Exclusion	<ul style="list-style-type: none"> Donne le fait, l'idée ou l'exemple qui ne fait pas partie, ne va pas avec le tout. 	excepté que, ou bien, <u>sans</u> , sauf, ou... ou, soit... soit.
Explication	<ul style="list-style-type: none"> Précise la pensée; situe bien l'idée. 	c'est-à-dire, <u>d'ailleurs</u> , <u>par exemple</u> , <u>voici</u> , <u>voilà</u> .
Liaison	<ul style="list-style-type: none"> Établit le lien entre les idées. 	ainsi que, <u>aussi</u> , <u>avec</u> , de même que, de plus, <u>et</u> , <u>même</u> , <u>ni</u> .
Lieu	<ul style="list-style-type: none"> Situe l'idée dans son espace. 	à, <u>au dessus de</u> , <u>autour</u> , <u>chez</u> , <u>dans</u> , <u>derrière</u> , <u>devant</u> , <u>entre</u> , <u>par</u> , <u>parmi</u> , <u>sous</u> , <u>sur</u> , <u>vers</u> .

Rapport établi	Définition	Marqueurs de relation
Manière	<ul style="list-style-type: none"> Donne la façon d'être ou d'agir. 	à l'aide de, au moyen de, <u>comme</u> , <u>grâce à</u> .

Opposition	<ul style="list-style-type: none"> Met en parallèle deux idées. 	bien que, <u>contre</u> , <u>mais</u> , <u>malgré que</u> , <u>pourtant</u> .
Restriction	<ul style="list-style-type: none"> Donne une limite à une idée émise; nuance une idée. 	<u>cependant</u> , <u>mais</u> , <u>or</u> , <u>pourtant</u> , toutefois.
Suite	<ul style="list-style-type: none"> Établit l'ordre ou le lien logique entre des idées, des faits, des exemples. 	<u>alors</u> , <u>enfin</u> , <u>ensuite</u> , <u>puis</u> , <u>à la suite de</u> .
Temps	<ul style="list-style-type: none"> Situe l'idée selon le moment où elle a été émise, où elle a eu lieu, ou selon sa durée. 	<u>à</u> , <u>alors que</u> , <u>après que</u> , <u>avant que</u> , à mesure que, au moment où, aussitôt que, <u>dans</u> , <u>depuis que</u> , <u>dès</u> , <u>dès que</u> , dorénavant, durant, en attendant que, <u>encore</u> , en même temps que, ensuite, <u>entre</u> , <u> finalement</u> , <u>jamais</u> , <u>jusqu'à ce que</u> , <u>jusque</u> , <u>longtemps</u> , lors, <u>lorsque</u> , maintenant, <u>pendant que</u> , premièrement, <u>puis</u> , <u>quand</u> , <u>tandis que</u> , tantôt, toutes les fois que, <u>une fois que</u> .
Transition	Exprime un lien pour passer d'une idée à une autre.	après tout, <u>bref</u> , <u>d'ailleurs</u> , en somme, <u>or</u> , <u>peut-être</u> .

N.B. Les marqueurs de relation qui sont soulignés font partie des mots les plus utilisés en écriture.



Quoi?

C'est déchiffrer le sens des mots nouveaux à partir des unités de sens dans un mot. Cela aide à faire des hypothèses sur la signification du mot.

Ces unités de sens sont les préfixes, les suffixes et les racines des mots:

- **Un préfixe** est un élément qui s'ajoute au début d'un mot et qui en modifie le sens.
- **Un suffixe** est un élément qui s'ajoute à la fin d'un mot et qui en change le sens.
- **La racine d'un mot** (ou radical) est la partie du mot qui est porteuse du sens principal du mot.

Pourquoi?

- Acquérir du vocabulaire de façon autonome [COM] [AUT].
- Développer le sens de l'observation [CRC].
- Faire des comparaisons et relier les mots entre eux d'après leur sens [COM].
- Pour identifier le mot et lui donner un sens [COM].

Quand?

- Lorsque je rencontre des mots très longs.
- Lorsque je rencontre des mots nouveaux.

Comment?

- Je donne deux mots familiers qui contiennent le même préfixe ou suffixe, par exemple: téléphone et télévision. Je demande ce que ces mots veulent dire et pourquoi leur sens se ressemblent.

- Je souligne la partie que les mots ont en commun et je demande aux élèves quel sens cette partie peut-elle avoir.
- J'écris un autre mot avec le même préfixe ou suffixe mais cette fois-ci dans une phrase.
 - Exemple: télématique. Je demande de deviner le sens du mot et si ce sens convient au reste de la phrase.
- Je donne ensuite au moins un autre mot, (que les élèves connaissent de préférence), pour lequel cette stratégie ne fonctionne pas.
 - Par exemple «tribord» qui veut dire le côté droit d'un navire (mot d'origine néerlandaise). Dans les mots qui viennent d'une autre langue, les mêmes syllabes ne sont pas toujours un morphème ou n'ont pas le même sens.
- Je peux indiquer différents préfixes ou suffixes sur de grandes feuilles de papier que je fixe sur le mur. À mesure que je trouve des mots qui ont ces préfixes ou ces suffixes, je les ajoute.
- Je peux aussi classer les mots selon leur sens et observer les différents suffixes ou préfixes. Par exemple, tous les suffixes qui indiquent un métier ou une profession.

Document d'information
Tableau des préfixes



préfixes	sens	exemples
• anté-	avant, devant	antérieur, anténatal
• anti-	contre	antidater, antigel
• auto-	de soi-même	autonome
• bénéf-, bien-	bien	bénéfique, bienfaisant
• bi	deux	bicyclette
• circon-	autour	circonférence
• em-, en-	dans	embarquer, enfouir
• extra-	en dehors de	extraordinaire
• in-, im-, ir-	dans	insérer, immigrer
• in-, im-, il-, ir-	négation, contraire	insensible, impossible, illogique, irréaliste
• mal-, mau-, mé-, mes-,	mal	malformation, maudire, mépriser, mécontente
• mi-	moitié	mi-mai
• mono-	seul, un	monologue, monocycle
• péri-	autour	périmètre, périphrase
• quadri-	quatre	quadrilatère
• r-, ra-, ré-, re-	répétition	refaire, redire, réviser
• semi-, hémi-	à demi, demi	semi-fini, hémisphère
• super-, sur-	au-dessus	superposer, surface
• télé-	loin	téléphone, télévision
• tri-	trois	trident, triennal
• trans-	à travers	transcanadien

Document d'information
Tableau des suffixes



suffixes	sens	exemples
• -able	qualité, possibilité, capacité	agréable, prenable, lisible
• -ail	sorte d'objet, instrument	épouvantail
• -ain, -aine	personne, collection, nationalité, défaut	châtelain, châtelaine, dizaine, Américain, Américaine, vilain, vilaine
• -ais, -aise, -ois, -oise, -éen, -éenne	nationalité	Français, Fransaskoise, Coréen, Coréenne
• -ateur, -atrice	profession ou métier, objet	agriculteur, inspectrice, congélateur
• -atoir, -atoire	local, endroit	abattoir, laboratoire
• -é	caractère, état, métier	bonté, honnêteté, densité député
• -eau, -elle, -elet, -et, -ette, -ot, -otte	diminutif	lionceau, ruelle, maigrelet, garçonnet, menotte
• -er, -ier, -ière, -eron, -eur, -eure, -euse	métier	plombier, forgeron, entrepreneure
• -esse	qualité	gentillesse
• -ière	réceptif, instrument, endroit	soupière, cafetière, mentonnière, clairière
• -ien, -ienne	profession, métier	technicien, mécanicienne
• -isme	métier, état, croyance	journalisme, alcoolisme, christianisme
• -iste	métier disciple	graphiste, socialiste, indépendantiste



Quoi?

C'est réécrire un texte en ayant en tête trois objectifs:

- le résumé doit garder l'équivalence informative: le résumé doit représenter la pensée de son auteur ou de son auteure et contenir l'essentiel des informations;
- le résumé doit contenir moins de mots afin de réaliser une économie de moyens: tout en présentant la même information que dans le texte original. Il faut éliminer les informations secondaires et celles qui se répètent;

- le résumé doit être adapté à une nouvelle situation de communication: le résumé doit être fait en fonction d'un auditoire et tenir compte de cet auditoire.

La progression de l'acquisition des règles nécessaires pour faire un résumé est:

- les règles d'élimination;
- les règles de substitution;
- la règle de sélection et de formulation.

La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles fransaskoises (1999) comprend la page intitulée

Les six règles du résumé (tableau) (page 359)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.

Pourquoi?

- Mieux s'en servir quotidiennement [COM].
- Mieux exprimer sa pensée [COM] [CRC].
- Mieux se faire comprendre [COM] [CRC].
- Avoir les informations essentielles d'un texte, d'un livre, d'une pièce de théâtre, d'un film, etc. [COM].

Quand?

- Lors de toute activité de lecture.
- Lors du visionnement d'un film.
- Lors d'une conférence.
- Lors de la préparation d'un examen.

Comment?

- J'attire l'attention des élèves sur les principes suivants:
 - je dois bien comprendre le texte avant de faire mon résumé;
 - dans un texte narratif, je me fais une idée du caractère des personnages, de leur motivation et de la situation dans laquelle ils se trouvent avant de tirer ma conclusion après la lecture;
 - dans un texte courant, je cherche dès le début les mots clés et les phrases qui résument la pensée de l'auteur ou l'auteure et ce, tout au long de ma lecture;
 - je prends des notes pendant ma lecture afin de noter déjà les idées importantes;
 - je sélectionne les idées principales du texte.

40. Jocelyne Giasson. — La compréhension en lecture. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1990. — Adaptation. — P. 83

La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles francsaskoises (1999) comprend les pages intitulées

Document d'information: La modélisation des différentes règles du résumé (page 360)

Document d'information: Le résumé en 15 mots (page 361)

Document d'information: Le résumé hiérarchique (page 362)

Document d'information: Schéma d'un résumé hiérarchique (page 363)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>).

Le numéro de commande est #9561.

Feuille de travail
Schéma pour résumer un texte courant⁴⁴



Sujet:

idée principale

idées secondaires

-

-

-

idée principale

idées secondaires

-

-

-

idée principale

idées secondaires

-

-

-

idée principale

idées secondaires

<hr/> <hr/> <hr/>	→	<hr/> <p style="text-align: center;">-</p> <hr/> <p style="text-align: center;">-</p> <hr/> <p style="text-align: center;">-</p> <hr/>
-------------------	---	--

Résumé:

Reproduit avec l'autorisation d'Alberta Education

44. Coli : Ensemble d'outils d'observation et d'intervention en lecture. — Edmonton : Alberta Education, 1996. — ISBN 0-7732-1823-8

Feuille de travail
Schéma pour résumer un texte courant⁴⁵



Sujet:

idée principale

idée principale

idée principale



idée secondaire

idée secondaire

idée secondaire



idée secondaire

idée secondaire

idée secondaire

Résumé:

Reproduit avec l'autorisation d'Alberta Education

45. Coli : Ensemble d'outils d'observation et d'intervention en lecture. — Edmonton : Alberta Education, 1996. — ISBN 0-7732-1823-8



Quoi?

La schématisation d'un texte littéraire est la représentation visuelle, sous forme d'un schéma — parfois illustré — du lieu, de l'intrigue et des actions du personnage principal d'un livre. Cette stratégie attire l'attention de l'élève sur l'organisation des idées et sur la suite logique des événements d'une histoire en l'amenant à produire une représentation visuelle de ce qu'il a entendu ou lu. De cette façon il peut «voir» ce que les personnages principaux ont fait et où ils sont allés.

Pourquoi?

- Visualiser une histoire lue ou entendue [CRC] [COM].
- Améliorer sa compréhension [CRC] [COM].
- Respecter la séquence des événements dans une histoire [CRC] [COM].
- Organiser les informations contenues dans une histoire [CRC] [COM].
- Conter ou raconter une histoire [COM].
- Acquérir des connaissances en contexte [CRC] [COM]:
 - faire ressortir la structure du récit;
 - sensibiliser les élèves au fait qu'un texte peut être interprété de plusieurs manières.

Quand?

- Cette stratégie offre un support à la compréhension et à la production

de textes, et doit être utilisée aussi souvent que possible au cours de lectures de récits, de contes, de légendes ou de romans, etc.

Comment?

- Pendant ou après la lecture, la classe entière ou en petits groupes dessine un schéma qui illustre le cadre de l'histoire ou trace le chemin parcouru par les personnages principaux.
- Je peux utiliser la schématisation pour faire conter ou raconter une histoire par les élèves.
- Je peux aussi l'utiliser pour faire un rappel de l'histoire.

À ne pas oublier

- Je peux permettre à l'élève d'ajouter des détails plausibles au schéma.
- J'encourage les interprétations différentes de la schématisation d'un même récit.

Application et prolongement

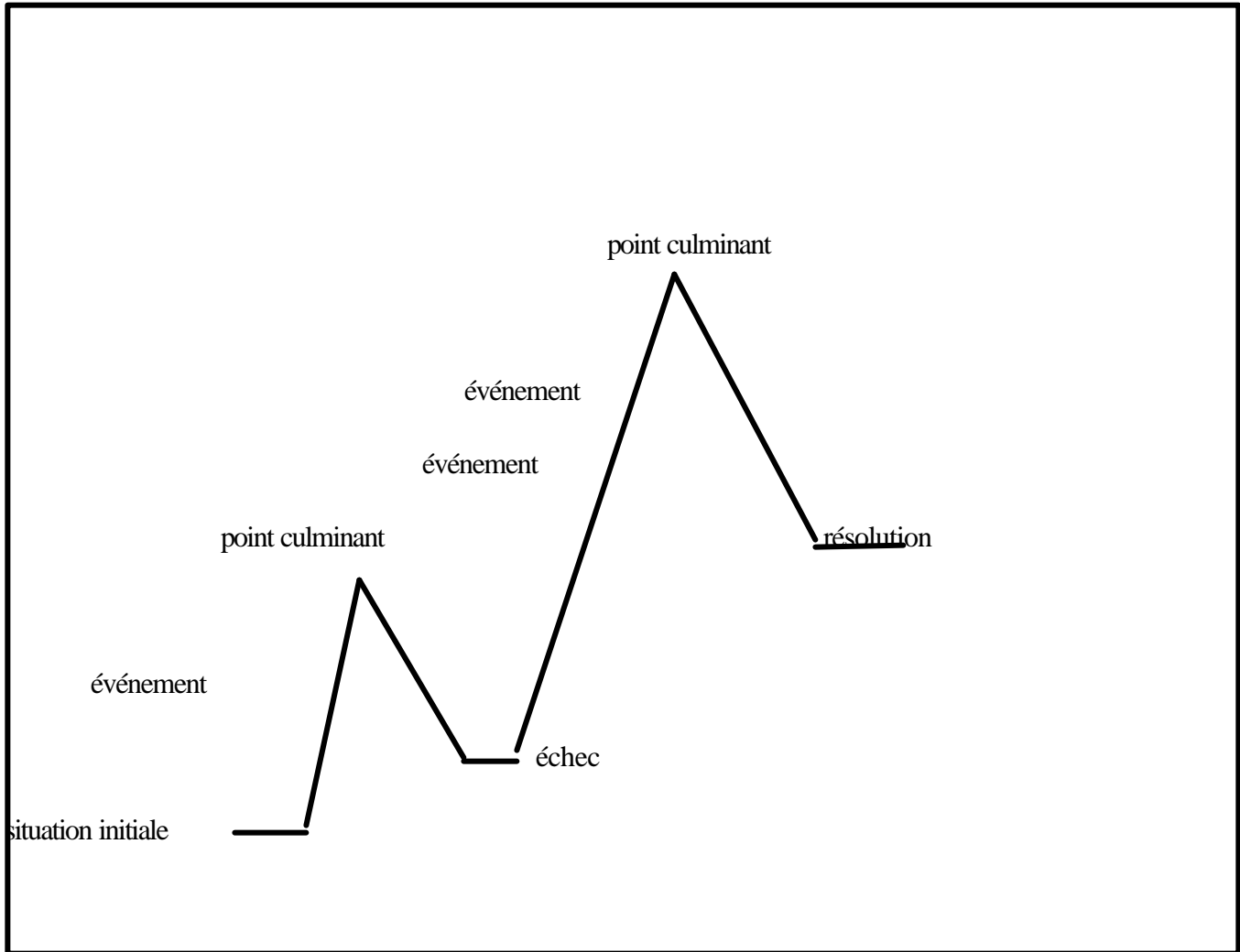
- La schématisation d'un texte relie de façon naturelle des activités centrées sur l'ordre chronologique des événements.
- Je peux utiliser cette stratégie pour faire créer une murale.

Voir les schémas p. 333, 334

La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles francsaskoises (1999) comprend la page intitulée

Document d'information: Schéma d'un texte littéraire (page 367)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.





Quoi?

C'est une stratégie qui concrétise un nouveau concept en le reliant à un autre avec lequel les élèves sont familiers.

Il y a différents types d'analogie: l'analogie directe, l'analogie personnelle et l'analogie symbolique.

Pourquoi?

- Concrétiser des concepts abstraits [CRC].
- Passer du raisonnement concret au raisonnement abstrait [CRC].
- Faire le lien entre le nouveau et le connu [CRC].
- Pour revoir tout ce qui a été présenté [CRC].
- Pour résoudre un problème [CRC].

Quand?

- Lorsqu'un concept est difficile à expliquer autrement qu'en donnant un exemple ou en donnant une situation parallèle.
- Lors de la résolution d'un problème.
- Lors du réchauffement pour la création littéraire.

- Lors de la création de formes ou de produits nouveaux.
- Lors de la recherche d'une nouvelle perspective.

Comment?

- Je débute par les analogies les plus faciles comme les analogies directes, ensuite viennent les analogies personnelles et en dernier lieu, les analogies symboliques qui sont les plus difficiles.
- Je présente des situations dans lesquelles les élèves ne peuvent utiliser qu'une sorte d'analogie à la fois, afin de bien la comprendre.
- Je fais faire un retour sur les concepts en demandant aux élèves d'utiliser l'analogie pour représenter ces concepts.
- J'utilise les analogies pour présenter les concepts et j'identifie cette analogie.

• **L'analogie directe:**

◦ Faire une comparaison:

- entre deux éléments animés ou deux éléments inanimés

Exemples: Quels sont les points communs et quelles sont les différences entre une vache et un âne?

Un ordinateur ressemble à une machine à laver en ce qu'il...

- d'un élément animé avec un élément inanimé

Exemples: Quels sont les points communs et quelles sont les différences entre un canard et une bouilloire?

Une pensée est comme un train parce que...

- d'un élément vivant avec un élément non vivant

Exemples: Quels sont les points communs et quelles sont les différences entre un oiseau et un vaisseau spatial?

Un joueur de football est comme un domino parce que...

◦ Rechercher des similitudes

Exemple: Un soldat est comme une autoroute parce que...

◦ Rechercher des ressemblances

Exemple: En quoi se ressemblent un ballet et une guérilla?

• **L'analogie directe** (suite):

- Rapprocher la partie et le tout

Exemple: Les branchies sont au poisson ce que les poumons sont aux êtres humains.

- Faire ressortir le degré

Exemple: Un tapotement est au bruit ce que le chuchotement est à la parole.

- Faire ressortir les contraires

Exemple: Hurler et murmurer, c'est comme le jour et la nuit.

- Joindre la cause et l'effet

Exemple: L'écologie est à la protection de nos cours d'eau comme la lecture est à une meilleure compréhension des textes.

- Exprimer la fonction

Exemple: Les molécules se déplacent dans un liquide comme des joueurs de hockey sur une patinoire, très rapidement mais sans sortir de ses limites.

L'analogie personnelle: il y a divers degrés de difficulté dans la création d'analogies personnelles.

- L'empathie:

- échange empathique avec une autre personne

Exemple: Comment te sentirais-tu dans le rôle de X. dans le livre....

- échange empathique avec une plante ou un animal

Exemple: Tu es un arbre de Noël. Comment te sentirais-tu le 24 décembre?

- échange empathique avec un élément non vivant

Exemple: 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4,... Tu es sur le point d'être lancée dans l'espace. Que ressentirais-tu si tu étais une navette spatiale? Un missile nucléaire?

L'identification de soi-même à quelque chose ou à une autre personne

Exemple: Si tu étais la première ou le premier ministre du pays, que ferais-tu?

L'analogie symbolique: la création de ces analogies se fait en rassemblant deux idées qui s'opposent.

Réunies, ces deux idées créent une tension, même si elles ne sont pas forcément de sens opposé.

les conflits condensés (une image frappante ou une vive émotion);

les conflits verbaux;

le paradoxe (opinion contraire à l'opinion commune);

l'oxymoron (réunion de deux mots en apparence contradictoires)

Exemple: le vide incomplet, une douce violence.

Stratégie: Utiliser le contexte pour trouver le sens d'un mot nouveau



Quoi?

Utiliser les autres mots du texte pour trouver le sens d'un mot nouveau.

Pourquoi?

- Mieux comprendre un texte [CRC] [COM].
- Acquérir du vocabulaire [COM].
- Enrichir son vocabulaire [COM].

Quand?

- Lorsque je rencontre un mot nouveau lors d'une lecture.

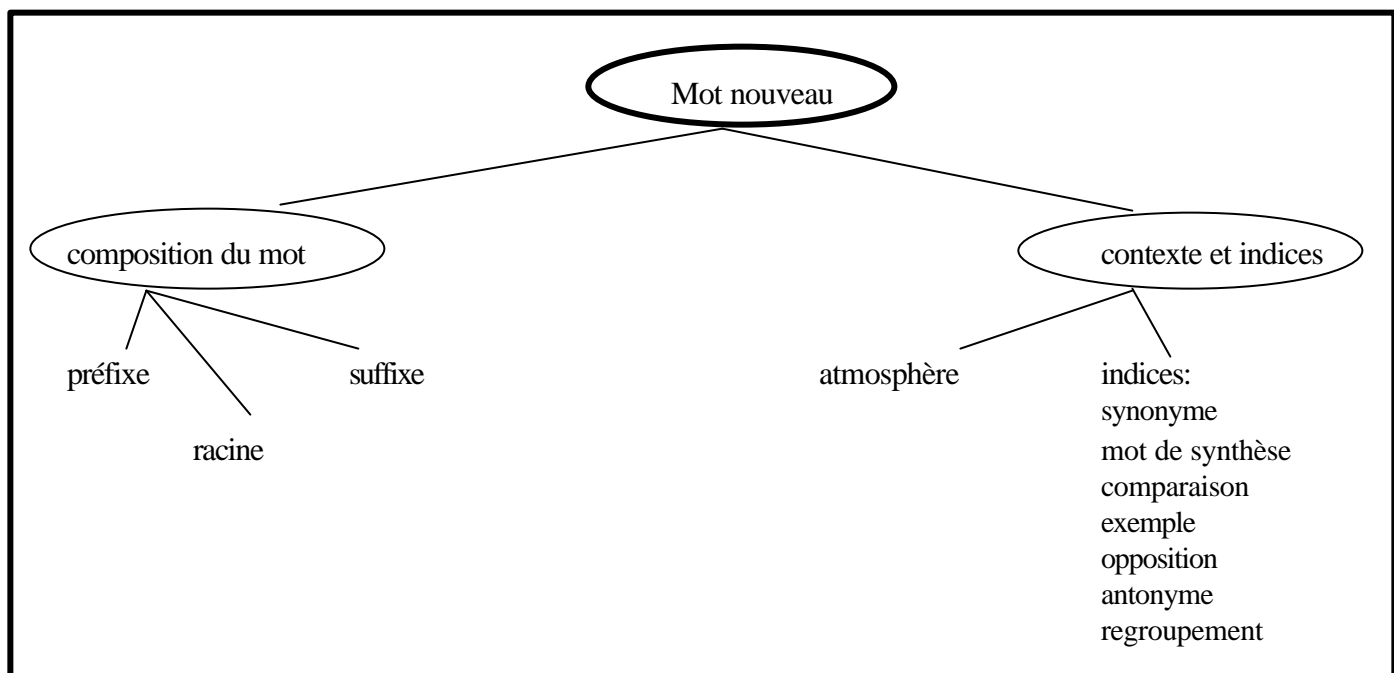
Comment?

- Je modélise la démarche suivante:
 - Je regarde le mot nouveau:
 - j'utilise la composition du mot (préfixe, suffixe, racine);
 - je vérifie ce que je sais à propos du mot.
 - Je regarde ensuite le contexte dans lequel est placé mot:

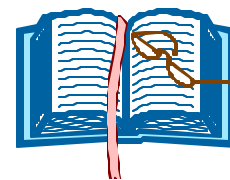
- je regarde d'abord les événements et l'atmosphère générale de la partie du texte;
- je regarde les indices donnés par la phrase ou l'expression dans laquelle se trouve le mot nouveau: définition, synonyme, mot de synthèse, comparaison, exemple, opposition, antonyme, regroupement.

Il est à noter qu'un synonyme est plus efficace qu'un indice qui demande une inférence. Un indice situé près du mot nouveau est plus utile qu'un indice qui en est éloigné.

- Je rends les élèves de plus en plus autonomes dans l'utilisation du contexte pour trouver le sens d'un mot nouveau en faisant des exercices guidés, d'abord en coopération et ensuite de manière autonome.



Des activités de lecture



Activité 1: L'art dramatique en contexte	375
Activité 2: Le cercle de lecture	376
Feuille de travail: Rôle: agent ou agente de voyage	378
Feuille de travail: Rôle: analyste	379
Feuille de travail: Rôle: animateur ou animatrice de la discussion	380
Feuille de travail: Rôle: enquêteur ou enquêtrice	381
Feuille de travail: Rôle: illustrateur ou illustratrice	382
Feuille de travail: Rôle: indicateur ou indicatrice	383
Feuille de travail: Rôle: linguiste	384
Feuille de travail: Rôle: responsable de la récapitulation	385
Activité 3: Le club de lecture	386
Document d'information: Démarche pour me préparer au club de lecture	387
Feuille de travail: Fiche de présentation d'un livre	388
Feuille de travail: Le rapport de lecture	389
Activité 4: La fiche de promotion d'un livre	392
Feuille de travail: Fiche de promotion d'un livre	393
Activité 5: Le journal de réaction à la littérature	394
Activité 6: Le passeport-lecture	395
Feuille de travail: Fiche du passeport-lecture	397
Activité 7: La promotion d'un livre	400



Quoi?

Ce n'est pas une activité d'interprétation théâtrale: son but premier est de faire intervenir l'expérience et les connaissances des élèves pour leur faire imaginer comment ils réagiraient dans une situation donnée.

L'art dramatique en contexte permet d'apprendre à mieux comprendre les attitudes et les valeurs d'autrui. Dans une activité de littérature, on peut y faire appel pour approfondir la compréhension des comportements des personnages d'un roman.

Grâce à l'art dramatique, l'élève s'exprime et élargit ses rapports avec les autres ainsi que sa connaissance du monde et de lui-même.

Pourquoi?

- Stimuler l'imagination et la créativité [CRC].
- Réinvestir, dans un contexte signifiant, le vocabulaire et les expressions rencontrés lors de la lecture pour mieux les fixer dans la mémoire [COM].
- Mettre les élèves en situation de résolution de problèmes [CRC].
- Élargir la connaissance du monde qu'ont les élèves [CRC] [VAL].
- Développer des attitudes et des valeurs en situation de groupe [VAL].
- Permettre aux élèves de faire intervenir leurs expériences pour construire le sens des textes qu'ils lisent [CRC].
- Initier les élèves à l'analyse du personnage de façon ludique, active et créative [CRC].

Quand?

- Comme activité de réinvestissement après la lecture d'un roman.

Comment?

Le déroulement d'une activité d'art dramatique en contexte est illustré par l'exemple ci-dessous:

- Les élèves ont bien aimé le roman que la classe vient de lire. Certains passages ont fait l'objet d'activités leur permettant de mieux comprendre l'histoire, d'en apprécier le style, etc. Je leur demande maintenant s'ils veulent faire un jeu dramatique qui se déroulera dans le contexte du roman: à tel moment du déroulement de l'histoire, on se trouvera dans telle situation ou devant tel problème à résoudre. Comment réagirait-on? Que dirait-on? Qui serait là?

- Le choix des rôles se fait ensemble. Il faut présenter la situation, la discuter et chercher des explications, etc. Comme enseignant ou enseignante, je peux participer au jeu. Lors de l'activité, si le groupe s'éloigne du sujet, je peux sortir de mon rôle et le ramener vers le sujet.
- Après le jeu, je peux poser des questions ouvertes aux élèves: il faut les inviter à réfléchir, à mettre en évidence un élément intéressant, à envisager un autre aspect de la situation, à résoudre des problèmes.

D'autres exemples:

Dans le contexte d'un jeu de rôle à partir des personnages d'un roman, je peux:

- utiliser une grille d'analyse pour m'aider à trouver les caractéristiques du personnage, ses expressions typiques, les faits importants de sa vie;
- organiser un débat entre «l'auteur ou l'auteure» et ses «personnages»;
- organiser un débat auquel participeront plusieurs personnages, surtout si le thème prête à controverse;
- organiser une entrevue entre un ou une journaliste et un personnage;
- organiser le procès d'un des personnages.

Pour toutes ces activités, il est important d'engager le plus grand nombre d'élèves possible dans des groupes de recherche.

Évaluation

L'évaluation se fera sous forme d'observation.

L'observation a lieu pendant l'activité elle-même ou à la suite de celle-ci si j'en fais un enregistrement sur vidéocassette ou audiocassette. J'observe:

- le degré de participation de l'élève à la situation dramatique;
- le réinvestissement d'expressions et de mots reflétant le caractère des personnages;
- le respect des registres de langue dans le dialogue: on ne tutoie pas un policier ou une personne âgée si ce n'est pas un membre de sa famille;
- le degré de coopération de l'élève;
- la capacité de réfléchir à la situation «hors rôle», la capacité de résoudre des problèmes (en situation de rôle et hors rôle).



Quoi?

C'est une discussion en petits groupes autour d'un même livre ou de plusieurs livres qui ont un point en commun (genre ou thème, etc.). Les élèves qui y participent lisent le même texte et en construisent le sens ensemble en mettant en commun leurs idées et leurs réactions personnelles. Ceux qui lisent des livres différents comparent les thèmes et le style. Ils peuvent se guider sur un système de référence (questions ou tableau dans lequel ils consignent certaines informations). Je peux diriger les discussions, mais les élèves qui sont très engagés dans leur lecture peuvent mener leurs propres sessions.

Pourquoi?

- Rejoindre tous les élèves, respecter leur rythme de lecture et les motiver en les engageant dans un processus signifiant.
- Acquérir les habiletés de lecture et les stratégies de compréhension au cours de l'activité sociale qu'est la discussion [COM] [CRC].
- Partager ses idées sur les textes lus et améliorer ainsi ses habiletés langagières dans un climat sécurisant [COM] [CRC].
- Réinvestir à l'oral le contenu d'un journal de lecture [COM].
- Développer le raisonnement critique [CRC].
- Développer et réinvestir les connaissances littéraires sur le style et sur différents genres [COM].
- Encourager l'expression et l'acceptation d'une variété d'opinions et de réactions [COM] [CRC] [VAL].

Quand?

- Pendant deux semaines pour chaque groupe de romans.
- Cette activité est aussi pertinente pour les autres types de textes que pour le roman.

Comment?

- Je choisis des livres susceptibles d'intéresser les élèves, qui parlent de personnages de leur âge, exploitent des thèmes familiers et sont écrits avec humour ou émotion.
- Je présente le thème de chaque livre aux élèves et j'indique le niveau de difficulté de lecture pour qu'ils puissent faire un choix.
- J'organise les groupes; le choix des membres sera déterminé par les livres choisis.

- Je détermine avec les élèves la date à laquelle il faudra avoir lu le livre et nous établissons une routine ensemble:
 - la période du cercle de lecture sera divisée en trois étapes:
 - une étape de discussion;
 - une étape pour le partage des rôles et des pages à lire pour la prochaine rencontre;
 - une période d'écriture dans leur journal de lecture: partage de ses pensées, de ses réflexions, de ses sentiments, ses commentaires personnels, etc.
 - tous les soirs, les élèves font la lecture des pages déterminées par le groupe; pendant leur lecture, ils notent sur leur fiche les informations nécessaires, selon le rôle qui leur a été attribué;
 - chaque rôle à jouer au sein du cercle de lecture est expliqué; ensuite un rôle est attribué à chaque élève du groupe;
 - en classe, chaque groupe se réunit pour discuter du chapitre, ce qui permet une meilleure compréhension du texte;
 - lors des discussions en groupe, chaque élève partage sa lecture en fonction du rôle qu'il a à jouer.
- Après une première lecture qui permet de réagir à l'ensemble du texte, les élèves relisent certains passages du livre afin d'examiner de plus près certains éléments (intrigue, personnages, style, cadre du roman, efficacité du premier chapitre) et ils partagent leurs opinions et leurs prédictions.
- Une fois que les élèves sont à l'aise avec la procédure du cercle de lecture, je leur donne un maximum d'autonomie et je les encourage à résoudre ensemble les problèmes du groupe, mais je demeure disponible en cas de nécessité.
- Je consacre une période à la diffusion de projets et d'activités de postlecture (promotion d'un livre, dramatisation de scènes, murales, etc., voir p. 377), ainsi qu'à une cérémonie de clôture.

Évaluation

- J'organise des entretiens avec chaque groupe afin de déterminer les champs d'intérêt de chaque élève, ses progrès et la compréhension générale qu'il a du texte. Des grilles

d'observation peuvent faciliter ma tâche.

- Je discute des journaux de lecture au cours d'entretiens en petit groupe ou individuellement et je

note les progrès individuels sur des fiches anecdotiques.

À ne pas oublier

- J'évite de poser des questions, je les encourage plutôt à s'interroger sur leurs impressions, leurs sentiments, leur compréhension et leur analyse du roman.
- Les cercles de lecture fonctionnent sur le modèle des groupes d'apprentissage

coopératifs; les élèves doivent attribuer des fonctions aux membres du groupe; la personne qui tient le rôle d'animatrice réunira les membres, donnera des dates limites et commencera les discussions.

- Pour les élèves qui ont trop de difficulté à lire le texte, la lecture en groupe de deux, l'écoute d'enregistrements préparés par les autres membres du groupe, le visionnement du film fait à partir du roman peuvent aider à maintenir le rythme du groupe.

Rôles à distribuer

Regroupement A (8 élèves)

agent ou agente de voyage (p. 378)
analyste (p. 379)
animateur ou animatrice de la discussion (p.380)
enquêteur ou enquêtrice (p. 381)
illustrateur ou illustratrice (p. 382)
indicateur ou indicatrice (p. 383)
linguiste (p. 384)
responsable de la récapitulation (p. 385)

Regroupement B (5 élèves)

analyste (p. 379)
animateur ou animatrice de la discussion (p. 380)
illustrateur ou illustratrice (p. 381)
indicateur ou indicatrice (p. 383)
linguiste (p. 383)

Tout autre regroupement est possible.

Activités de promotion

- Organiser un débat, une table ronde.
- Interpréter une scène du roman.
- Présenter un jeu de rôle:
 - Interviewer l'auteur ou l'auteure ou l'éditeur ou l'éditrice.
 - Interviewer le personnage principal.
 - Interviewer les personnages secondaires.
- Présenter des événements importants du roman sous forme de nouvelles journalistiques.
- Créer une affiche de promotion.
- Créer une nouvelle page couverture pour le roman.
- Créer une affiche représentant les différents personnages.
- Présenter une ligne de temps des événements importants du roman.
- Faire une maquette ou un dessin des lieux importants du roman.
- Faire l'arbre généalogique d'un personnage important (biographie, roman historique).
- Transformer en faits divers certains événements du roman.
- Transformer un chapitre du roman en bande dessinée.
- Rédiger une autre fin de roman ou le début d'un roman qui ferait suite au roman lu.
- Rédiger un poème inspiré du roman.
- Rédiger une lettre à l'auteur ou à l'auteure.



Feuille de travail

Rôle: agent ou agente de voyage⁴⁷

Nom _____

Groupe _____

Titre du livre _____ Devoir: p. ____ à ____

Tâche

Lors de la lecture d'un livre dans lequel les personnages se déplacent beaucoup, et dans lequel les scènes changent fréquemment, il est important que chaque membre du groupe sache où se passent les événements et comment les changements se sont produits. Donc, ta tâche consiste à suivre à la trace l'action et tous les changements qui se produisent. Fais la description de chaque lieu en détail, autant avec des mots qu'avec un plan montrant le déroulement des actions. N'oublie pas d'indiquer à quelle page tu as trouvé ces lieux dans le livre.

Description des lieux de l'action

page

Où l'action commence-t-elle? _____

Où se déroulent les principaux événements? _____

Où prennent fin les événements de cette section du livre? _____

Je porte attention au thème suivant, pour la prochaine rencontre:

devoir pour la prochaine rencontre p.

à

47. Harvey Daniels. — Literature Circles. — Markham : Pembroke publishers, 1994. — 200 p. — Traduction. — ISBN 1-55138-048-X. — P. 83



Nom _____

Groupe _____

Titre du livre _____ Devoir: p. ____ à ____

Tâche

Ta tâche est de trouver des liens entre le livre et le monde extérieur. Tu fais le lien entre la lecture et ta propre vie, c'est-à-dire ce qui se passe à l'école, dans ta communauté, ta ville ou dans ton village, et tu cherches les ressemblances avec les événements, les lieux, les personnes ou les problèmes rencontrés. Tu peux aussi faire le lien entre ce livre et d'autres livres traitant du même sujet ou écrits par le même auteur. Il n'y a pas de bonne réponse, mais trouve tous les liens possibles entre ton environnement et le livre.

Les liens que j'ai établis entre cette lecture et mon environnement:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Je porte attention au thème suivant, pour la prochaine rencontre:

devoir pour la prochaine rencontre p.

à

48. Harvey Daniels. — Literature Circles. — Markham : Pembroke publishers, 1994. — 200 p. — Traduction. — ISBN 1-55138-048-X. — P. 80

Feuille de travail**Rôle: animateur ou animatrice de la discussion**⁴⁹

Nom _____

Groupe _____

Titre du livre _____ Devoir: p. ____ à ____

Tâche

Tu dois élaborer une liste de questions sur cette partie du livre dont ton groupe voudrait bien discuter. Ne t'arrête pas aux détails: l'objectif est d'aider ton groupe à avoir une idée générale de la lecture et d'être capable de la partager.

Habituellement, les meilleures questions pour la discussion sont celles qui proviennent de tes propres réflexions, de tes sentiments ou de tes pensées. Tu peux les noter durant ou après ta lecture. Tu peux aussi t'inspirer des exemples donnés pour développer un thème.

Suggestions de question ou de thème pour aujourd'hui:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Exemples de question:

- Qu'est-ce qui t'est venu à l'esprit lorsque tu as lu cette partie du livre?
- Comment te sentais-tu lors de la lecture de ce passage?
- Qu'est-ce qui devrait être discuté dans cette section du livre?
- Te poses-tu des questions après la lecture de cet extrait?
- Y a-t-il quelque chose dans cette partie du livre que tu as trouvé surprenant?
- Donne-moi l'idée ou les idées les plus importantes de cette partie du livre?
- Peux-tu faire des prédictions sur ce qui va passer dans le prochain passage du livre?

Je porte attention au thème suivant, pour la prochaine rencontre:

devoir pour la prochaine rencontre p. à

49. Harvey Daniels. — Literature Circles. — Markham : Pembroke publishers, 1994. — 200 p. — Traduction. — ISBN 1-55138-048-X. — P. 80

Feuille de travail

Rôle: enquêteur ou enquêtrice⁵⁰



Nom _____

Groupe _____

Titre du livre _____ Devoir: p. ____ à ____

Tâche

Ta tâche consiste à chercher des informations qui se rattachent à un sujet touché dans le livre. Cela pourrait être:

- La géographie, le climat, la culture ou le contexte historique d'édition du livre.
- Des informations au sujet de l'auteur ou de l'auteure: sa vie, ses œuvres.
- Des informations illustrant la période historique décrite dans le livre.
- Des photos, des images ou du matériel illustrant certains éléments du livre.
- L'histoire ou la dérivation d'un mot ou d'un nom utilisé dans le livre.
- Un extrait musical qui reflète la période historique du livre.

Ce n'est pas vraiment un travail de recherche: il s'agit de trouver quelque chose qui aidera le groupe à mieux comprendre l'histoire. Cherche des choses qui t'intéressent vraiment, qui piquent ta curiosité.

Pistes pour faire ton investigation:

- l'introduction, la préface ou la section qui présente l'auteur ou l'auteure du livre;
- d'autres livres de la bibliothèque ou des revues;
- des entrevues avec des personnes qui connaissent le thème;
- d'autres contes, d'autres nouvelles ou d'autres textes que tu as lus.

Je porte attention au thème suivant, pour la prochaine rencontre:

devoir pour la prochaine rencontre p.

à

50. Harvey Daniels. — Literature Circles. — Markham : Pembroke publishers, 1994. — 200 p. — Traduction. — ISBN 1-55138-048-X. — P. 84

Feuille de travail**Rôle: illustrateur ou illustratrice**⁵¹

Nom _____

Groupe _____

Titre du livre _____ Devoir: p. ____ à ____

Tâche

Tu dois illustrer d'une manière ou d'une autre ce que tu as lu. Cela peut être sous forme de saynète, bande dessinée, schéma, organigramme ou collage. Tu peux aussi dessiner quelque chose qui a été discuté, toute image, idée, sentiment, sensation qui ont été éveillés par ta lecture. Tu peux choisir le médium que tu veux pour faire ton dessin ou ton graphique. Tu peux ajouter des mots pour représenter différentes choses de ta lecture.

Fais ton dessin au verso de cette feuille ou sur une autre feuille.**Procédure pour la présentation:**

Lorsque l'animateur ou l'animatrice de la discussion t'invite à participer, tu présentes ton dessin. Les autres membres du groupe ne font pas de commentaires. Ensuite, à tour de rôle, ils cherchent à savoir ce que veut dire ton dessin, et à faire le lien avec leurs propres idées au sujet de la lecture. Puis, chacun fait ses commentaires. Mais tu as le dernier mot: tu fais part, après tous les autres, de ce que veut dire ton dessin, et tu expliques pourquoi tu as fait cela ou ce qu'il représente.

Je porte attention au thème suivant, pour la prochaine rencontre:

devoir pour la prochaine rencontre p.

 à

51. Harvey Daniels. — Literature Circles. — Markham : Pembroke publishers, 1994. — 200 p. — Traduction. — ISBN 1-55138-048-X. — P. 80

Feuille de travail**Rôle: indicateur ou indicatrice**⁵²

Nom _____

Groupe _____

Titre du livre _____ Devoir: p. ____ à ____

Tâche

Ta tâche est de repérer différentes sections du texte qui peuvent être intéressantes à lire à haute voix. Il s'agit de permettre aux membres du groupe de se souvenir de quelque chose d'intéressant, d'amusant ou d'important. Tu choisis les passages qui conviennent à cette lecture attentive. Tu détermènes ensuite la manière dont tu veux que cette lecture se fasse: tu peux faire la lecture, demander à une autre personne de lire un extrait ou conseiller la lecture silencieuse avant de discuter.

Choix	Raison du choix	Genre de lecture
p. ____ paragr. ____	_____	_____
p. ____ paragr. ____	_____	_____
p. ____ paragr. ____	_____	_____
p. ____ paragr. ____	_____	_____

Raisons possibles du choix:

important	information valable	contreversé
surprenant	amusant	troublant
bien écrit	provoquant	belle image

autres _____

Je porte attention au thème suivant, pour la prochaine rencontre:

devoir pour la prochaine rencontre p.

 à

52. Harvey Daniels. — Literature Circles. — Markham : Pembroke publishers, 1994. — 200 p. — Traduction. — ISBN 1-55138-048-X. — P. 80



Nom _____

Groupe _____

Titre du livre _____ Devoir: p. ____ à ____

Tâche

Ta tâche est de rechercher quelques mots du texte spécialement importants. Tu inscris ces mots sur ta feuille en indiquant leur définition que tu as prise dans un dictionnaire ou dans toute autre source. De plus, tu cherches les mots familiers, mais qui ont un sens particulier dans ce contexte et tu les fais ressortir. Tu notes aussi ces mots afin d'attirer l'attention du groupe sur eux.

Choix	Mots	Définition
p. ____ paragr. ____	_____	_____ _____
p. ____ paragr. ____	_____	_____ _____
p. ____ paragr. ____	_____	_____ _____
p. ____ paragr. ____	_____	_____ _____
p. ____ paragr. ____	_____	_____ _____

Je porte attention au thème suivant, pour la prochaine rencontre:

devoir pour la prochaine rencontre p.

à

53. Harvey Daniels. — Literature Circles. — Markham : Pembroke publishers, 1994. — 200 p. — Traduction. — ISBN 1-55138-048-X. — P. 82



Nom _____

Groupe _____

Titre du livre _____ Devoir: p. ____ à ____

Tâche

Ta tâche est de préparer un bref résumé de la lecture. Les autres membres du groupe s'attendent à ce que tu sois bref: une à deux minutes. Ton résumé doit présenter l'essentiel de la lecture, les points à retenir, les grandes lignes de l'histoire. S'il y a plusieurs idées principales, tu peux les noter sur ta feuille.

Résumé:

Idées principales:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Je porte attention au thème suivant, pour la prochaine rencontre:

devoir pour la prochaine rencontre p.

à

54. Harvey Daniels. — Literature Circles. — Markham : Pembroke publishers, 1994. — 200 p. — Traduction. — ISBN 1-55138-048-X. — P. 81

**Quoi?**

Dans le club de lecture, l'élève peut échanger des livres ou organiser une conférence sur un auteur ou une auteure, un genre et présenter un livre lu aux autres membres.

Pourquoi?

- Encourager la lecture individuelle en considérant le livre comme un instrument de communication [COM].
- Encourager l'élève à parler d'un livre qui lui a plu [COM].
- Encourager l'élève à lire un livre qu'un autre élève a aimé [COM].
- Aider les élèves à développer et à partager leurs réactions personnelles au sujet d'un livre [COM] [CRC].
- Aider l'élève à mettre l'accent sur les aspects de l'histoire qu'il trouve importants [COM] [CRC].
- Donner aux élèves de nouvelles habiletés sociales pour l'organisation d'un groupe de travail [AUT].

Quand?

- En début d'année, la participation au club de lecture peut être facultative.
- Au cours de l'année, je m'assure que chaque élève participe et a l'occasion de présenter quelques livres.

Comment?

- Je présente la démarche à suivre aux élèves (p. 387).
- L'élève peut présenter un livre lu en:
 - lisant un extrait intéressant du livre;
 - se déguisant en un personnage du livre;
 - prétendant être un personnage du livre qui raconte l'histoire;
 - répondant à des questions posées par la classe au sujet du livre.
- Une réunion du club de lecture peut être informelle et permettre une discussion libre, ou être organisée de façon très formelle avec des tâches: une personne à la présidence pour organiser les présentations et l'ordre du jour, un ou une secrétaire qui prend des notes et compose un procès-verbal à chaque réunion, et une personne à la trésorerie qui est responsable des échanges de livres.

Évaluation

L'évaluation se fera en observant:

- la bonne volonté de l'élève à se porter volontaire pour présenter un livre;
- le niveau de participation de l'élève lors de la discussion qui suit la présentation d'un livre.



Si je veux me préparer au club de lecture

Alors

1. **je choisis** un livre
 - choisir un livre c'est choisir selon l'appréciation d'une autre personne qui a lu le livre;
 - choisir un livre c'est avoir un regard général sur le contenu général du livre ou d'une page, et
2. **je lis** le livre, et
3. **je fais une fiche de présentation du livre** (p. 388)
 - contenu de la fiche: titre, auteur ou auteure, collection, maison d'édition, année de publication, nombre de pages, etc., et
4. **je fais un résumé** du livre (ou l'activité prévue)
 - schéma du récit: situation initiale, élément déclencheur, péripéties, situation finale (p. 328-333); et
5. **j'ai un entretien** avec l'enseignant ou l'enseignante, et
6. **je fais les activités du rapport de lecture** (p. 389-391); et
7. **je corrige** mon texte, et
8. **je remets mon rapport** à l'enseignant ou à l'enseignante.

Feuille de travail
Fiche de présentation d'un livre



Nom _____

Date _____

Titre _____

Auteur ou auteure _____

Maison d'édition _____

Collection _____

Année d'édition _____

Nombre de pages _____

Genre du livre _____

Cote (bibliothèque) _____

Indice de difficulté 1. facile à lire

2. un peu difficile à lire

3. difficile à lire

Appréciation 1. passionnant

2. intéressant

3. peu intéressant

Durée de la lecture date du début de la lecture _____

date de la fin de la lecture _____

Note sur le genre du livre: choisir un genre dans chaque catégorie

catégorie 1: roman
nouvelle
conte et légende
documentaire
biographie

catégorie 2: historique
science-fiction
aventures
policier
autres _____



Consignes

- Pour présenter ton livre de lecture, je te propose différentes activités qui nous le feront connaître.
- Tu as 4 activités à faire pour nous faire connaître ton livre. Tu en choisis une par catégorie.

1re catégorie: connaissance

• La collection

- Je monte une collection de 20 objets mentionnés dans le roman et qui ont une certaine importance dans le déroulement de l'histoire. Je les groupe par catégories.
 - Exemples: des bijoux, des jeux, des objets utilitaires.
- Je présente ensuite ma collection:
 - Je fais une liste ou une affiche avec les images des objets de ma collection. –
 - J'indique à quelle page cet objet est mentionné dans le livre.
 - Je mets un article (un, une, le, la, les, l') devant chaque mot de ma liste.

• Une ligne du temps

- Je représente, sur une droite divisée en unités de mesure de diverses valeurs, la durée des actions importantes de 3 chapitres du roman.
- Je peux illustrer ces actions afin de rendre plus explicite ma ligne du temps.
- À côté de chaque action choisie, j'indique à quelle page cette action se passe dans le livre.

• Des mots entrecroisés

- Je choisis 10 à 15 mots nouveaux que j'ai trouvés dans le livre.
- Je cherche les définitions qui conviennent.
- Je prépare un jeu de mots entrecroisés.
- À côté de chaque définition, j'indique la page où j'ai trouvé le mot dans le livre.

• Une visite touristique

- Je fais la liste de 5 à 10 lieux que je trouve dans le livre et j'indique la page où j'ai trouvé ces lieux dans mon livre.
- Je situe ensuite ces différents lieux sur une carte géographique et les relie entre eux selon le parcours suivi dans le livre.

2e catégorie: analyse

- **L'artiste**
 - Je dessine un lieu ou un objet qui a été décrit dans le livre.
 - J'indique à quelles pages je trouve les éléments de la description.
- **Le ou la détective**
 - Je fais le portrait-robot d'un des personnages du livre.
 - Je présente une fiche descriptive de mon personnage en indiquant à quelle page j'ai trouvé ces informations.
- **L'architecte à l'œuvre**
 - Je fais une maquette d'un lieu ou d'un objet décrit dans le livre.
 - Je présente une fiche descriptive avec les informations que j'ai trouvées dans le livre, tout en indiquant la page.
- **Silence, on tourne!**
 - Je choisis un chapitre du livre et je fais la liste de tout ce dont j'ai besoin afin de filmer cette scène: lieux, objets, vêtements, personnages, etc.
J'indique sur ma liste la page où j'ai trouvé ces informations.

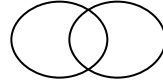
3e catégorie: synthèse

- **Le publiciste**
 - Je fais une affiche pour faire connaître le livre et pour augmenter le nombre de lecteurs et de lectrices de ce livre.
 - Je fais ressortir les éléments importants de l'histoire afin d'illustrer mon affiche.
- **L'agent ou l'agente de voyage**
 - Je fais un dépliant présentant les renseignements à connaître sur l'histoire du livre. Je n'oublie pas que le dépliant est un résumé très précis des informations dont j'ai besoin.
- **Le ou la journaliste**
 - Je choisis une action importante du livre et j'en fais un fait divers.
 - Le fait divers répond aux questions suivantes: *Qui? Quand? Où? Comment? Pourquoi?*
- **Le ou la scénariste**
 - Je fais le plan du livre où je présente les différentes composantes de schéma du récit: situation initiale, élément déclencheur, péripéties et situation finale.
- **L'agent ou l'agente de rencontre**
 - J'écris une annonce destinée au journal de l'école sous la rubrique «rencontres» en vue de permettre à l'un de mes personnages de rencontrer l'homme ou la femme de sa vie.

4e catégorie: évaluation

- **Je compare**

- Je choisis deux personnages ou deux lieux dans mon livre et je fais ressortir les ressemblances et les différences.
- Je représente ma comparaison sous forme de schéma:



- **Je critique**

- Je porte un jugement sur mon livre en faisant ressortir les points forts et les points faibles.
- Je présente ma critique sous forme de tableau.

- **Un second roman**

- Une maison d'édition me demande d'écrire la suite du livre que je viens de lire.
- Je présente le début de ce second livre dans un court paragraphe de 10 à 20 lignes.

- **Une nouvelle situation finale**

- Je change la situation finale du livre.
- J'écris un paragraphe de 10 à 20 lignes.

**Quoi?**

Les élèves remplissent une fiche d'appréciation personnelle pour les livres qu'ils lisent afin de les faire connaître à d'autres élèves. Les fiches sont ensuite classées de différentes façons: selon le titre, le genre ou le sujet et elles sont rangées à la bibliothèque. Lors du choix des livres, les élèves peuvent les consulter. Ils apprennent vite à reconnaître les signatures des élèves qui partagent leurs goûts et leurs champs d'intérêt et ils apprécient leurs recommandations. Ces fiches créent des liens entre les lecteurs et les lectrices au sein de l'école et fournissent des sujets de conversation entre les élèves de différentes classes.

Pourquoi?

- Concrétiser la formation d'une communauté de lecteurs et de lectrices [COM].
- Apprendre à exprimer et à justifier son évaluation par écrit [COM] [CRC].
- Apprendre à exprimer ses goûts et ses opinions dans une situation réelle de communication [COM] [CRC].
- Valoriser et apprécier ses habiletés de lecteur ou de lectrice [VAL] [CRC].

- Réinvestir et diffuser les informations du passeport-lecture (p. 395) dans un texte courant [COM] [CRC].
- Utiliser le processus d'écriture et la stratégie des brouillons multiples avant d'écrire la version finale qui sera publiée [COM].
- Valoriser la créativité d'un texte qui saura attirer et retenir l'attention d'un lecteur ou d'une lectrice potentielle et l'inciter à lire [COM].

Quand?

- À la fin de la lecture d'un livre, surtout d'un livre qui a intéressé le lecteur ou la lectrice.

Comment?

Les fiches peuvent faire preuve de créativité et contenir un certain nombre de renseignements parmi les suivants:

- identification du livre;
- court résumé du contenu ou du thème principal du livre;
- appréciation personnelle;
- indice de difficulté.

Feuille de travail
Fiche de promotion d'un livre



Titre _____

Auteur ou auteure _____

Maison d'édition _____

Collection _____



Année d'édition _____

Nombre de pages _____

Genre du livre _____

Cote (bibliothèque) _____

Bref résumé (thème, histoire, etc.)

Appréciation personnelle: _____

Indice de difficulté: _____

Signature: _____

Date: _____

**Quoi?**

Un carnet ou un cahier dans lequel les élèves indiquent leur première réaction au texte. Ce type de journal peut être utilisé lorsque tous les élèves lisent le même livre ou des livres du même genre ou du même auteur ou auteure. Ils se posent des questions, analysent leurs réactions à l'histoire, aux descriptions des personnages, aux sentiments, font des liens avec leurs expériences personnelles, avec d'autres livres, avec des événements de l'actualité, ils évaluent la fin de l'histoire, etc.

Ils ne doivent pas raconter l'histoire car l'enseignant ou l'enseignante ou leurs camarades l'ont déjà lue. Il s'agit de les aider à élaborer des critiques de textes en proposant des sujets sur lesquels ils peuvent écrire.

Ce journal est beaucoup plus dirigé que le journal dialogué (p. 459) dans lequel les élèves ont plus de liberté pour exprimer leurs réactions. Je donne des sujets ou pose des questions spécifiques à la suite de mini-leçons, ou je propose des guides de composition ou des listes de vérification.

Pourquoi?

- Adopter une attitude de réflexion et de critique vis-à-vis de la lecture [CRC].
- Élargir l'éventail des habiletés dans l'analyse de texte [COM] [CRC].
- Prendre des notes sur sa lecture [COM] [CRC].
- Relever des expressions du texte [COM].
- Formuler des réactions personnelles [CRC].
- Intégrer sa lecture à son vécu [CRC] [VAL].

Quand?

- À chaque fois qu'il y a une période de lecture.

Comment?

- Je donne des mini-leçons sur la façon de traiter différents thèmes en littérature.
- Les élèves s'entraînent en remplissant des questionnaires, des diagrammes, des schémas et des tableaux qui peuvent être collés ou intégrés à leur journal.
- Au cours de discussions dans des groupes plus ou moins grands, les élèves vérifient leurs réponses et utilisent le vocabulaire de la critique littéraire.

Évaluation

- Je parcours régulièrement les journaux de réaction à la lecture pour déterminer les besoins des élèves en terme de vocabulaire, de notions ou d'habiletés.
- Le journal de réaction à la littérature peut être évalué avec des grilles d'observation élaborées à partir des listes de contrôle fournies aux élèves ou au moyen de fiches anecdotiques.
- Les élèves peuvent faire une auto-évaluation à partir de listes de contrôle, avec l'aide d'un ou d'une camarade, ou en comparant leurs réponses à celles des autres.

Activité 6

Le passeport-lecture



Quoi?

Le passeport-lecture est un outil qui permet à chaque élève de garder des traces des livres qu'il a lus, des progrès effectués dans son rythme de lecture et des stratégies utilisées ainsi que de courtes appréciations.

La présentation du passeport-lecture varie selon le nombre d'éléments inclus, les exigences de l'enseignant ou de l'enseignante et les habiletés de l'élève. Il peut s'agir de tableaux photocopiés et rassemblés dans une reliure.

Le passeport-lecture peut être informatisé pour suivre l'élève pendant plusieurs années ou permettre à d'autres élèves d'avoir accès aux appréciations qui les aideront à choisir des livres pour la lecture individuelle.

Le passeport-lecture peut être personnalisé: la première page présente le lecteur ou la lectrice.

La différence essentielle entre le passeport-lecture et le rapport de livre traditionnel est que chaque rubrique doit être justifiée par des résultats d'apprentissage en fonction du développement du lecteur ou de la lectrice. Aucune information n'est gratuite. L'élève doit savoir pourquoi il doit répondre à ces blocs d'informations, en quoi cela lui est utile pour son apprentissage, comment il pourra mesurer ses progrès.

Pourquoi?

- Motiver les élèves à la lecture en leur fournissant un outil qui leur permet de mesurer leurs progrès [AUT].
- Rendre les élèves responsables et autonomes lors de leur lecture individuelle [AUT].
- Conserver des renseignements sur les livres lus [COM].
- Se renseigner sur les difficultés des élèves et sur leur degré de satisfaction, et mieux guider leurs choix de lecture en français [COM].

Quand?

- Lors de toute lecture individuelle.

Comment?

- Je m'assure que chaque élève sait remplir les blocs d'informations et que les renseignements demandés sont à la mesure de leurs habiletés. Les élèves pourront avoir besoin d'aide avec des blocs qui demandent l'application de

processus mentaux et d'habiletés de compréhension plus élevés tels que le résumé et l'appréciation personnelle.

- Éléments du passeport-lecture:

- **éléments bibliographiques**: nom de l'auteur, titre, collection, maison d'édition donnent à l'élève des notions qui lui faciliteront l'utilisation du centre de ressources;
- **le contexte historique et culturel**: date de parution du livre, date et lieu de naissance de l'auteur;
- **nombre de pages du livre**: ce nombre permet de constater que la difficulté d'un livre et le temps requis pour sa lecture ne dépendent pas toujours du nombre de pages;
- **les raisons du choix du livre**;
- **les dates des différentes périodes de lecture**: ces dates indiquent la régularité des emprunts et la quantité de livres lus et permettent à l'élève de constater les efforts faits dans ce domaine lors de l'auto-évaluation;
- **le nombre de pages lues à chaque période de lecture**: en comparant ces rapports, l'élève peut prendre conscience du mode de lecture utilisé (survol, lecture lente, lecture rapide, etc.) et de son évolution dans la maîtrise de différents rythmes de lecture;
- **identification du genre littéraire, du sujet ou du thème principal du livre**: cette identification peut exiger de l'élève connaissances, réflexion et habiletés de synthèse si les informations ne sont pas fournies par l'éditeur ou l'éditrice. Souvent, il y a plusieurs réponses possibles, par exemple un roman de science-fiction peut aussi être un roman psychologique ou un roman d'aventures. Il serait intéressant de comparer les perceptions de différents lecteurs et lectrices d'un même livre;
- **le résumé du livre ou de la partie lue** au cours de la période de lecture en quelques phrases courtes: c'est une activité exigeante lorsqu'il faut choisir les informations les plus pertinentes et spécifiques;
- **une appréciation du livre**: l'élève inscrit en quelques mots s'il a aimé le livre ou pas et pourquoi. Le groupe peut déterminer des

symboles qui permettront d'identifier rapidement les livres les plus appréciés;

- **un indice de difficulté**: cet indice peut s'appliquer soit à l'ensemble du livre, soit au passage lu pendant la période de lecture. Un exemple de barème: 1) facile, 2) moins facile, 3) difficile, 4) très difficile. Ce jugement peut être comparé à celui d'autres lecteurs et lectrices ainsi qu'à la cote d'intérêt. Cela permet de classer les livres pour faciliter le choix individuel;
- **durée totale approximative de la lecture du livre**: ce nombre permet de comparer le temps de lecture investi dans la lecture de différents livres, selon l'intérêt et la difficulté des livres et différentes conditions de lecture. Les discussions collectives à ce sujet sont fortement encouragées. Les élèves

peuvent s'étonner d'avoir lu plus vite qu'ils n'avaient anticipé, ainsi que des progrès effectués avec l'expérience de lecture et des facteurs qui influencent leur vitesse de lecture;

- **livres abandonnés**: tout lecteur ou lectrice a le droit d'abandonner la lecture d'un livre qui ne répond ni à ses champs d'intérêt ni à ses besoins d'information. Le lecteur ou la lectrice justifie cet abandon dans son passeport-lecture. Cependant, si ces abandons sont répétés et que l'élève ne finit jamais un livre, il est important de savoir pourquoi, puis d'élaborer un plan d'action avec lui:
 - examiner ses stratégies de lecture et déterminer, avec lui, des buts et des objectifs pour son apprentissage de la lecture;
 - lui faire apprécier les progrès effectués au cours des années en lui demandant de lire à des élèves plus jeunes;
 - motiver sa lecture en le faisant participer à des cercles de lecture qui partagent ses goûts;
 - il peut être nécessaire de déterminer ses goûts, de lui demander de choisir des livres dans des catalogues s'il ne s'en trouve pas au centre de ressources et de s'en procurer à son intention [PD].

Feuille de travail
Fiche du passeport-lecture



Nom _____

Titre _____

Auteur ou auteure _____

Maison d'édition _____

Collection _____

Genre littéraire _____

Nombre de pages _____

Date de parution _____

Date et lieu de naissance de l'auteur ou l'auteure _____

Raisons du choix du livre: _____

Thème principal du livre: _____

Périodes de lecture

date nombre de pages lues

date nombre de pages lues

Bref résumé de la partie lue: p. ____ à ____

Bref résumé de la partie lue: p. ____ à ____

Bref résumé de la partie lue: p. ____ à ____

Bref résumé de la partie lue: p. ____ à ____

Bref résumé de la partie lue: p. ____ à ____

Bref résumé de la partie lue: p. ____ à ____

Appréciation du livre: _____



Indice de difficulté:

- facile
- moins facile
- difficile
- très difficile

Durée totale de la lecture du livre: _____

Si abandon du livre, pourquoi? _____

Dessin de ce qui m'a le plus frappé dans ce livre:



**Quoi?**

Une forme d'animation du livre dont les élèves ont tour à tour la responsabilité soit individuellement soit en groupe. L'élève décrit ses réactions à un des livres qu'il a lus et essaie de communiquer son enthousiasme à d'autres élèves par le ton de sa voix et sa gestuelle.

Pourquoi?

- Présenter aux élèves des expériences intéressantes et informatives sur la lecture.
- Partager ses réactions face à la lecture d'un livre et communiquer ses idées [COM] [CRC].
- Faire acquérir des habiletés de réflexion, de discussion et d'évaluation dans le contexte d'une communication [CRC].
- Encourager les choix personnels de textes, d'auteurs et de genres littéraires [VAL] [AUT].
- Reconnaître qu'il y a fréquemment en littérature des thèmes et des sujets qui reviennent souvent et qui nous aident à donner du sens à notre vie et au monde qui nous entoure [VAL].
- Donner aux élèves des occasions de réinvestir leur réaction à la lecture dans des activités orales [COM].

Quand?

- La promotion peut être planifiée pour certains jours de la semaine, surtout si elle est plus élaborée et que des élèves d'autres classes y sont invités.
- La promotion peut être imprévue si des élèves veulent faire part d'une bonne expérience de lecture.
- La promotion peut être présentée juste avant une période de lecture.

Comment?

- Je modélise à plusieurs reprises des présentations de livres et diverses réactions à la lecture avant de

demander aux élèves de parler de leurs lectures.

- J'encourage en particulier l'élève à faire part des informations et des découvertes suivantes:
 - les raisons pour lesquelles il a choisi ce livre;
 - des informations sur l'auteur ou l'auteure;
 - ce qu'il aurait changé s'il avait été l'auteur ou l'auteure ou l'éditeur ou l'éditrice;
 - ce qui l'a ému ou agacé;
 - les raisons pour lesquelles d'autres personnes devraient lire ce livre;
 - le thème principal du livre;
 - un passage intéressant et les raisons de son intérêt pour celui-ci;
 - des passages dont le style est particulièrement fort ou bien réussi;
 - des jeux-questionnaires pour activer les connaissances antérieures de leurs camarades et les amener à se poser des questions dont ils trouveront les réponses dans le livre;
 - des connaissances sur sa vie personnelle ou sur le monde qui l'entoure acquises à travers la lecture.
- J'encourage les autres élèves à poser des questions sur le livre ou sur l'auteur ou l'auteure.
- Je pose des questions aux élèves qui ne participent pas beaucoup.
- Je m'assure que cette promotion est courte (trois à cinq minutes environ): le but est d'intéresser les autres élèves à lire le livre et non pas de le raconter en détail ni d'en faire une analyse détaillée.
- Je fais faire le lien entre les livres ou entre les auteurs ou les auteures, je les fais classer selon les sujets ou les genres qu'ils préfèrent.

Domaine: écriture



Domaine: écriture

1. L'écriture...	403
1.1 Schéma des composantes de l'écriture	403
1.2 Les divers aspects de l'écriture	403
1.2.1 La composition	403
1.2.2 La transcription	404
1.2.3 Schéma des différents aspects de l'écriture	404
2. Le processus d'écriture	404
2.1 La planification	404
2.2 La mise en texte	405
2.3 La révision	405
2.4 La publication	405
2.5 Tableau du processus d'écriture	406
3. Les stratégies d'écriture	407
3.1 Schéma des catégories de stratégies en écriture	407
3.2 Stratégies d'écriture selon le processus d'écriture	408
4. Modéliser l'utilisation des stratégies d'écriture	410
Des stratégies d'écriture	411
Des activités d'écriture	453

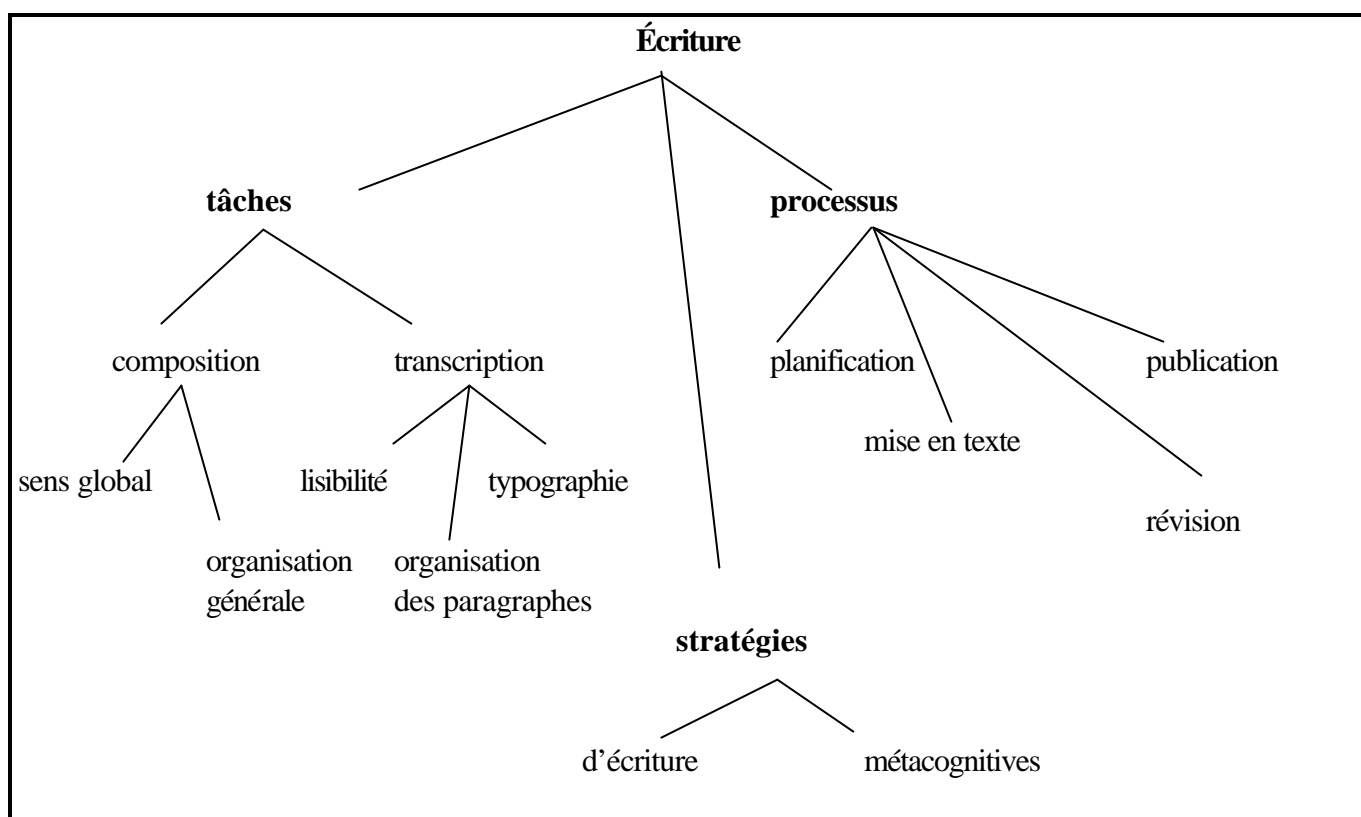
Comme la lecture, l'écriture est une activité de construction de sens. De plus, l'écriture est un acte d'expression, de communication et de création.



Ainsi, l'élève doit rédiger autant que possible dans des situations signifiantes. Ces situations signifiantes d'écriture doivent porter sur des sujets qui suscitent l'intérêt, avoir une intention véritable, c'est-à-dire divertir, raconter, informer, convaincre, expliquer, etc. De plus, elles doivent s'adresser à des destinataires réels, autres que la personne qui corrige les travaux.

1. L'écriture

1.1 Schéma des composantes de l'écriture



1.2 Les diverses tâches en écriture

Dans l'acte d'écriture, l'élève a des tâches de **composition** et des tâches de **transcription**. L'élève se trouve ainsi dans le rôle d'auteur et de secrétaire.

1.2.1 La composition

Lorsque l'élève a des tâches de composition, elle se trouve dans un rôle d'auteur. À cette étape de l'écriture, c'est plus le sens global du texte qui compte et son organisation. L'élève doit tenir compte de la situation, de la personne à qui s'adresse son texte et de la façon dont elle va organiser ses idées et dont le texte peut être personnalisé.

1.2.2 La transcription

C'est l'ensemble des tâches d'écriture qui touchent à la présentation du texte. L'élève portera ainsi attention aux accords des mots, à la lisibilité de son texte, à l'organisation en paragraphes et, si le texte est dactylographié, aux éléments typographiques qui conviennent le mieux à son texte.

La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles fransaskoises (1999) comprend la page intitulée

1.2.3 Schéma des différentes tâches en écriture (tableau) (page 404)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.

2. Le processus d'écriture

Le processus d'écriture se divise en quatre parties: la **planification**, la **mise en texte**, la **révision** et la **publication**. Comme en lecture, le processus d'écriture n'est pas linéaire car l'élève peut aller et venir d'une étape à l'autre. Ainsi, le scripteur peut être amené à penser à de nouveaux aspects au cours de sa situation d'écriture et à modifier son plan de départ et ses structures de phrases, à changer l'organisation des idées, etc. C'est un va-et-vient continu.

L'organisation des résultats d'apprentissage généraux fait ressortir les étapes du processus d'écriture. Par contre, cette organisation est faite selon la planification, la gestion et les deux domaines du contenu qui touchent les besoins d'information, d'imaginaire et d'esthétique.

2.1 La planification

Cette étape regroupe tout ce qui prépare la situation d'écriture. L'élève se prépare à écrire son texte et je lui présente une mise en situation qui lui permet de savoir ce qu'elle aura à faire, comment le faire, pourquoi le faire, l'échéancier et les critères d'évaluation.

55. Jocelyne Giasson et al. — Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1995

2.2 La mise en texte

Voici maintenant le temps de faire une première version du brouillon. Ce qui est important à cette étape-ci, c'est de chercher des idées et d'organiser ces idées.

2.3 La révision

Cette étape se divise en deux parties: **l'amélioration du brouillon** et **la mise au point du texte**.

Lors de l'amélioration du brouillon, l'élève relit son texte et le modifie. De plus, elle peut faire lire son brouillon par d'autres élèves afin d'obtenir des commentaires qui lui permettront d'améliorer son texte. Tout ce travail se fait surtout sur le contenu, c'est-à-dire sur les idées et sur l'organisation de ces idées. C'est donc une étape au cours de laquelle le travail

se fait surtout sur la composition du texte.

Lors de la mise au point finale, l'attention se porte sur les aspects relevant de la transcription du texte: l'orthographe, la grammaire, la ponctuation, la calligraphie, etc.

2.4 La publication

À cette étape-ci, il faut mettre le texte au propre et donner la version finale aux personnes à qui s'adressent le texte.

56. Jocelyne Giasson et al. — Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1995. — Adaptation. — P. 125

La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles fransaskoises (1999) comprend la page intitulée

2.5 Tableau du processus d'écriture (page 406)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.

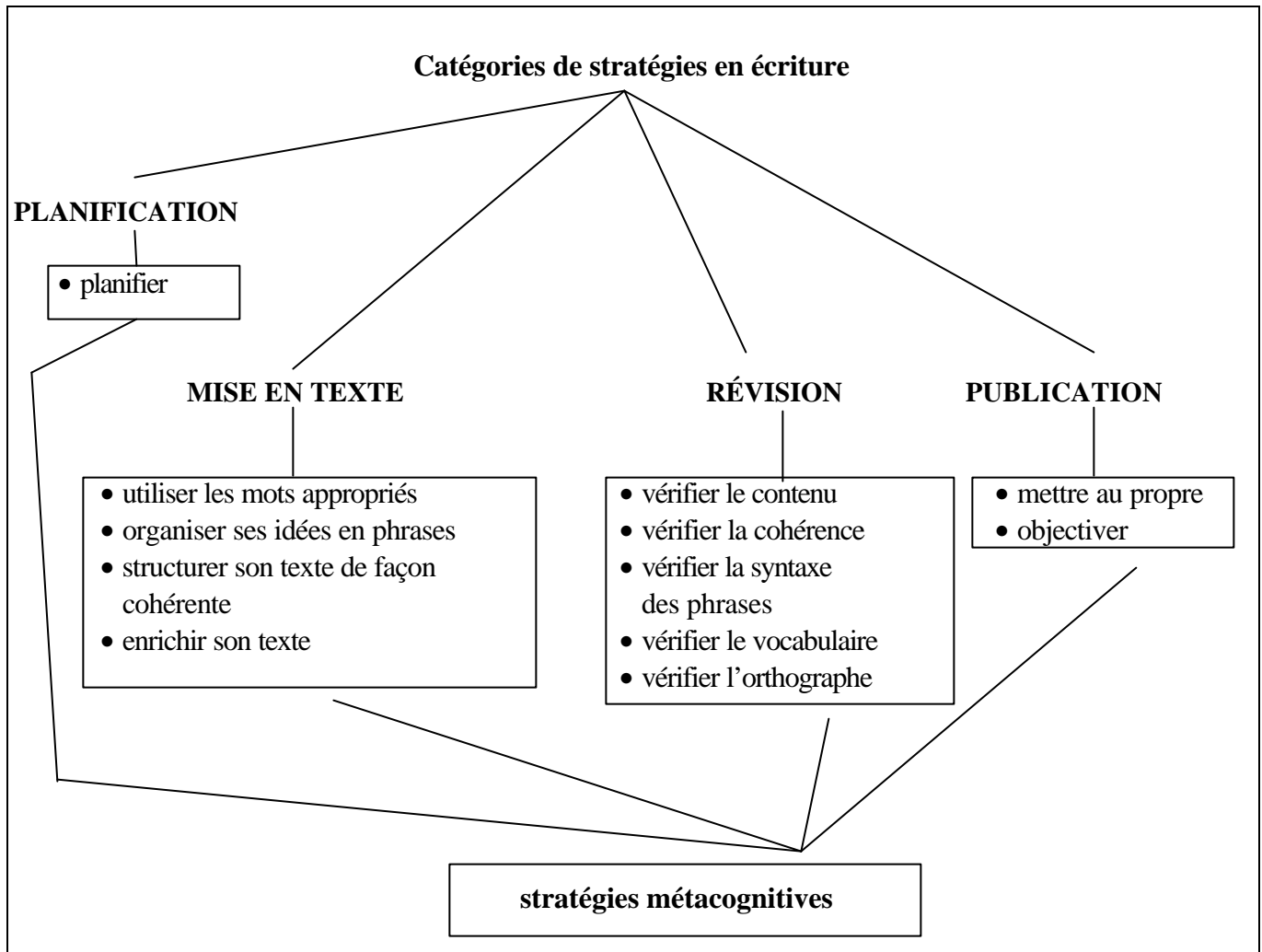
3. Les stratégies d'écriture

Lors des différentes étapes du processus d'écriture, l'élève doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de réaliser son projet d'écriture. Lors de la planification de son projet, elle doit utiliser différentes stratégies qui lui permettront de cerner son intention d'écriture et d'élaborer un canevas de base du texte à venir.

Ensuite, elle utilisera différentes stratégies qui lui permettront de faire la mise en texte de sa production. Et en dernier lieu, elle utilisera différentes stratégies de révision et de publication de son texte.

Tout au long de son processus d'écriture, l'élève devra prendre conscience de ce qu'elle a fait et des stratégies utilisées, et devra faire un retour sur son processus d'écriture. Les stratégies qui lui permettront de faire ce retour sont groupées dans le tableau ci-dessous, sous «stratégies métacognitives.»

3.1 Schéma des catégories de stratégies en écriture



3.2 Stratégies d'écriture selon le processus d'écriture



Préécriture (préparation et mise en situation)

- **Stratégies de planification**

- Analyser la situation d'écriture
- Activer ses connaissances antérieures sur le sujet (p. 311)
- Anticiper le contenu de son texte
- Faire un plan (p. 428)
- Faire une constellation de mots, un schéma conceptuel, une carte sémantique (p. 434, 449)
- Déterminer la structure de son texte (p. 312-333)
- Faire la collecte d'informations (p. 433)
- Planifier son texte (p. 428)

Mise en texte: brouillon

Au niveau des mots

- **Stratégies pour utiliser des expressions et des mots appropriés**

- Explorer le vocabulaire qui convient selon le sujet, l'intention d'écriture et le public cible (p. 305)
- S'interroger sur le sens des mots et consulter un dictionnaire au besoin (p. 371)
- Faire des substitutions pour rendre une phrase plus précise ou plus évocatrice (p. 351)

Au niveau des phrases

- Stratégies pour organiser ses idées en phrases
 - Écrire une phrase ou la transformer pour traduire sa pensée tout en respectant les règles de syntaxe
 - Fusionner deux phrases en les coordonnant ou en les subordonnant l'une à l'autre
 - Utiliser les signes de ponctuation adéquats

Au niveau du texte

- **Stratégies pour structurer son texte et enchaîner ses idées de façon cohérente** (p. 413)

- Regrouper ses idées
- Utiliser des procédés de structuration et de présentation adaptés à la forme du texte (p. 312-333)
- Utiliser les marqueurs de relation qui assurent la continuité d'une phrase à l'autre (p. 353)
- En cours de rédaction, noter ses interrogations quant à l'orthographe ou l'accord d'un ou de plusieurs mots

- **Stratégies pour enrichir le texte**

- Utiliser les différentes opérations linguistiques: addition, soustraction, permutation, substitution et transformation (p. 450)

Révision: amélioration du brouillon

Au niveau du texte

- **Stratégies pour vérifier si le contenu respecte le projet d'écriture**

- Relire le projet d'écriture pour vérifier si le texte contient tous les éléments demandés
- Reprendre le plan pour vérifier la pertinence de l'information en fonction du projet d'écriture

Révision (suite)

Au niveau des phrases

- **Stratégies pour vérifier la cohérence du texte**
 - Vérifier l'organisation du texte: introduction et conclusion, ordre des paragraphes, etc.
 - Vérifier si les liens entre les phrases sont clairement établis (p. 353)
 - Vérifier si l'emploi des temps des verbes permet de suivre le déroulement des événements
 - Vérifier si l'organisation du texte respecte la structure du texte (p. 312-333)
- **Stratégies pour vérifier si les phrases respectent les règles de syntaxe**
 - Relire les phrases pour en vérifier le sens
 - S'assurer que les différentes parties de la phrase sont présentes
 - Vérifier l'ordre des mots dans les phrases
 - Vérifier les constructions négatives et interrogatives des phrases
 - Vérifier si les marqueurs de relation rendent le sens voulu (p. 353)
 - Vérifier l'utilisation des signes de ponctuation

Au niveau des mots

- **Stratégies pour vérifier le vocabulaire utilisé**
 - S'assurer que les mots justes ont été employés et qu'ils conviennent au public cible
 - Éliminer les redondances
- **Stratégies pour vérifier l'orthographe d'usage et grammaticale**
 - Recourir à différents moyens pour se rappeler l'orthographe d'un mot
 - Vérifier l'orthographe grammaticale des mots en tenant compte des indices fournis par le texte
 - Utiliser des outils de référence: grammaire, code grammatical, référentiel grammatical, tableaux de conjugaison, aide-mémoire, etc.
 - Vérifier toutes les questions notées au cours de la rédaction

Publication

- **Stratégies pour la présentation matérielle de son texte**
 - Prévoir une mise en page qui mettra le texte en valeur et en facilitera la lecture
 - Respecter les règles propres à l'écriture choisie
 - Relire le texte, en vérifier la lisibilité et s'assurer que tout a été transcrit

Après l'écriture

- Objectiver ses connaissances et son processus d'écriture (p. 420)

4. Modéliser l'utilisation des stratégies d'écriture

Quoi?

C'est écrire en même temps que les élèves et faire part de ses écrits comme tout autre membre de la classe, et «penser tout haut» pendant le processus d'écriture.

Pourquoi?

- Tout comme en lecture, l'écriture est un comportement social qui se développe chez les élèves à la suite de nombreuses observations d'adultes qu'ils imitent.
- Montrer que les adultes aussi doivent faire des ratures, s'assurer que les informations données soient complètes, vérifier des mots dans des dictionnaires, faire plusieurs brouillons, etc., avant d'arriver à une version acceptable du texte.
- Utiliser le langage métacognitif en contexte pour favoriser la pratique de l'autorégulation:
 - poser des questions et résoudre des problèmes;
 - réfléchir tout haut aux accords, aux terminaisons, à la place des mots, à l'organisation des idées et aux marqueurs de relations nécessaires, etc.;
 - se poser des questions et avoir recours aux élèves.

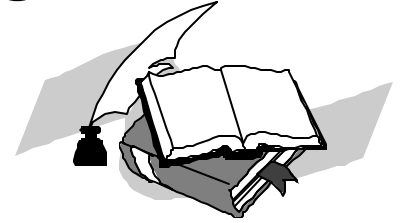
Quand?

- Régulièrement.
- Au début de la production d'un nouveau genre.
- Cette méthode devient plus naturelle avec le temps.

Comment?

- Je pense tout haut tout en écrivant mon texte sur un transparent au rétroprojecteur. L'élève peut ainsi retenir par représentation mentale le comportement du scripteur modèle composant un texte.
- Je souligne un par un les différents processus mentaux utilisés pour décider ce que je vais écrire et comment je vais l'écrire, et les différentes étapes à suivre pour l'encodage du texte.
- Je donne immédiatement aux élèves l'occasion de reproduire cette chaîne de comportements pour l'écriture de leurs propres textes.
- Je circule d'un groupe rédactionnel (p. 465) à l'autre pour les guider dans leur production et leur donner une rétroaction sur leur performance.
- J'encourage les élèves et je les soutiens en soulignant leurs efforts, pour les motiver.
- Les élèves peuvent présenter leurs travaux aux autres élèves de la classe, puis elles peuvent exposer le texte final avec fierté.
- Je peux élaborer avec les élèves des listes pour le questionnement et la vérification, ainsi que des grilles d'auto-évaluation pour souligner les connaissances et les comportements qui doivent être appliqués.

Des stratégies d'écriture



Stratégie: Assurer la cohérence du texte	413
Stratégie: Corriger son texte	415
Document d'information: Démarche pour corriger son texte	416
Document d'information: Questions à se poser pour corriger son texte	417
Stratégie: Faire un brouillon	418
Document d'Information: Démarche pour faire un brouillon ou une ébauche	419
Stratégie: Objectiver son apprentissage	420
Document d'information: Objectivation dans la classe	422
Feuille de travail: Questionnaire pour objectiver une tâche d'apprentissage	423
Feuille de travail: Objectivation d'un travail d'équipe	425
Feuille de travail: Objectivation d'un projet personnel	427
Stratégie: Planifier son texte ou son exposé	428
Document d'information: Démarche pour planifier mon texte ou de mon exposé	430
Feuille de travail: Planification de mon texte ou mon exposé	431
Document d'information: Démarche pour la recherche d'informations	432
Feuille de travail: Fiche de collecte d'informations: fiche SVA	433
Document d'information: Démarche pour faire une constellation de mots	434
Document d'information: Démarche pour rédiger un texte à partir d'une constellation de mots	435
Document d'information: Démarche pour faire un plan	436
Stratégie: Prendre des notes	437
Stratégie: Prendre des notes en choisissant les informations importantes	438
Stratégie: Prendre des notes imagées	439
Document d'information: Démarche pour la prise de notes imagées	440
Document d'information: Carte mentale de la prise de notes imagées	441
Feuille de travail: La mémoire visuelle et la mémoire sémantique	442
Feuille de travail: Fiche de lecture: Les poumons du monde	443
Feuille de travail: Fiche de lecture: Les plantes en mouvement	444
Document d'information: Carte mentale du texte: Les poumons du monde et carte mentale du texte: Les plantes en mouvement	445
Stratégie: Réviser son brouillon	446
Document d'information: Démarche pour réviser son texte	447
Feuille de travail: Questions pour réviser le contenu de son texte	448
Stratégie: Utiliser la carte sémantique	449
Stratégie: Utiliser les opérations linguistiques	450



Quoi?

Établir des liens entre les différentes parties et les différentes idées du texte afin de s'assurer qu'il forme un tout et qu'il est compréhensible.

Pourquoi?

- Mieux se faire comprendre [COM] [CRC].
- Faciliter la lisibilité du texte [COM] [CRC].

Quand?

- À chaque projet d'écriture.
- Lors de la préparation d'un exposé.

Comment?

- Je modélise les différentes règles qui facilitent la cohérence textuelle.
- Je présente un extrait de texte qui me permet de modéliser une règle particulière de répétition.
- Je peux donner un thème de départ et faire rédiger un court texte qui exploite différents aspects de ce thème.

Je peux établir des liens à partir des règles de répétition et de progression⁵⁷:

- **Règles de répétition:** pour assurer la cohérence, il faut essayer de commencer une phrase avec un élément déjà utilisé dans une phrase précédente. Pour ce faire, il y a trois procédés possibles:
 - **remplacement:** ce procédé consiste à rappeler un élément de la phrase précédente sans le réutiliser comme tel, mais de le remplacer soit par un pronom personnel, soit par un pronom démonstratif, un pronom possessif ou un pronom indéfini. Exemples:
 - Jean-François et Marie-Andrée se retrouvèrent devant la vieille gare désaffectée. Ils se dirigèrent aussitôt vers la rivière (pronom personnel).
 - Ils devront se laisser d'ici quelques jours. Cela me chagrine beaucoup (pronom démonstratif).
 - Ma raquette de badminton est trop lourde. La sienne semble plus légère (pronom possessif).
 - Les élèves sont rentrés de vacances. Certains semblaient très heureux, d'autres auraient préféré prolonger leur congé (pronoms indéfinis).
 - **substitution:** il s'agit de remplacer un élément d'une phrase précédente par un nom de sens très proche. Exemples:
 - Sur le dernier rayon s'empilaient les romans de science-fiction. Parmi ces ouvrages, il y avait plusieurs Stephen King.
 - Mon voisin est un vieil homme aux cheveux blancs. Cet adorable grand-père est devenu rapidement mon confident.
 - **répétition:** ce procédé permet de réutiliser un mot (surtout un nom propre) de l'autre phrase afin d'éviter des confusions. Exemples:
 - Jean accueillit son frère à l'aéroport. Il y avait déjà quelques années qu'ils ne s'étaient pas vus. Pierre se jeta le premier dans les bras de son aîné. Ému, Jean ne put retenir ses larmes.

- **Règles de progression:** ces règles permettent de faire l'enchaînement des différentes phrases
- **la progression à thème constant:** le thème est commun à plusieurs phrases mais les propos changent et apportent ainsi de nouvelles informations. Exemple:
 - Isabelle est à la recherche de ses parents naturels. Elle ne sait pas où ils se trouvent maintenant mais, elle veut les revoir. Enfant, elle s'est toujours demandé d'où elle venait. Elle s'est alors rendue au bureau des services sociaux pour avoir de l'information.
 - Dans chaque phrase on parle d'Isabelle mais on y apporte de l'information supplémentaire. Thème: Isabelle
- **la progression linéaire:** le propos d'une phrase sert de thème à la suivante. Exemple:
 - Charles Lemay avait enfin obtenu un rendez-vous chez Madame Messier. Cette enseignante aimait bien ses élèves. Seuls les plus paresseux la craignaient.
- **la progression à thèmes dérivés:** il s'agit de décomposer en parties un thème d'une phrase précédente. Exemple:
 - L'enseignant Tremblay entra dans la salle de cours. Derrière ses lunettes encore embuées, ses grands yeux bleus cherchaient le ou la coupable. Ses mains tremblaient et tout son être semblait secoué d'un incontrôlable frisson.
 - Thème principal: l'enseignant Tremblay
 - Aspects secondaires: ses lunettes, ses grands yeux bleus, ses mains, tout son corps.
- **les combinaisons:** il est assez difficile de trouver les trois types de progression à l'état pur. C'est plus souvent une alternance d'une progression à l'autre.
- **les ruptures:** il est presque impossible d'écrire des phrases ayant des liens aussi étroits que ce qui est proposé. On peut faire à ce moment-là des ruptures de thème: le thème de la phrase ne peut être rattaché à aucune phrase précédente car un élément nouveau est introduit. Par contre il y a souvent au moins un lien de contexte. Exemple:
 - Suzanne descendit de sa voiture devant le restaurant. À cette heure, il n'était pas encore fermé. La pluie n'avait pas encore cessé de tomber. Col relevé, elle s'en alla dans la ruelle et regarda autour d'elle afin de s'assurer que personne ne l'avait vue.

Reproduit avec l'autorisation de la maison d'édition



Quoi?

À cette étape, j'améliore les structures de phrases, je regarde l'orthographe grammaticale et d'usage des mots afin de respecter le code linguistique.

Pourquoi?

- Respecter le lecteur ou la lectrice [VAL].
- Augmenter l'efficacité du message [COM] [CRC].
- Améliorer la clarté de la pensée, des idées [COM] [CRC].

Quand?

- Lors d'une production écrite qui doit être publiée.

Comment?

- Je modélise la façon de corriger un texte.
- Je donne aux élèves les fiches nécessaires à leur démarche de correction.
- Je peux aussi modéliser une façon efficace d'utiliser les outils de référence.
- Tous les écrits n'ont pas besoin d'être corrigés car tous ne seront pas publiés, en particulier si j'utilise le dossier d'écriture.

Activités possibles

- vérification en équipes
- groupe de révision des textes (p. 458)
- groupe de révision en alternant les rôles: chaque membre de l'équipe étant responsable d'un aspect de la correction
- vérification individuelle
- utilisation d'un correcteur informatisé [TEC].



Si je veux corriger mon texte

Alors

- 1. je décide de ce que je vais corriger**
 - Un type de faute en particulier? Toutes les fautes? Et
- 2. je rassemble ou crée le matériel nécessaire**
 - fiches de correction
 - code de correction
 - dictionnaires
 - référentiel grammatical
 - grammaire et tableaux de grammaire
 - crayons de couleur
 - ciseaux et ruban adhésif, etc., et
- 3. je lis mon texte soigneusement** en me concentrant moins sur le sens du texte que sur les groupes de mots dans les phrases, et
- 4. je fais les changements en utilisant le code de correction de la classe,** et
- 5. je recopie les parties qui sont devenues trop difficiles à lire**
 - je colle les parties du texte ensemble, et
- 6. je fais vérifier mon texte par une autre personne,** et
- 7. je décide si j'accepte ses commentaires ou pas,** et
- 8. pour plus de rétroaction, je vérifie avec un autre correcteur ou une autre correctrice,** et
- 9. je mets mon texte au propre selon le format qui convient.**



Je ne me pose qu'une seule question à la fois:

1. Construction des phrases

- Est-ce que les phrases sont trop longues et difficiles à comprendre?
- Est-ce que je peux reconnaître facilement les différents groupes (groupe du verbe, du nom, complément d'objet, complément circonstanciel, etc.)
- Est-ce que les noms sont accordés avec leur déterminant?
- Est-ce que les verbes sont accordés avec leur sujet?
- Est-ce que les pronoms sont accordés avec les mots qu'ils remplacent?
- Est-ce que les adjectifs sont à la bonne place et sont bien accordés avec le nom?
- Est-ce que les types de phrase utilisés sont assez variés?
- Est-ce qu'il y a des expressions qui ne se disent pas en français?

2. Orthographe

- Est-ce qu'il y a des fautes d'usage?
- Est-ce qu'il y a des fautes d'homophone?
- Est-ce qu'il y a des marques de féminin oubliées?
- Est-ce qu'il y a des marques de pluriel oubliées?
- Est-ce qu'il y a des majuscules qui manquent?

3. Ponctuation

- Points?
- Virgules?
- Guillemets?
- Points-virgules?
- Points d'interrogation?
- Points d'exclamation?
- Points de suspension?

4. Lisibilité

- Est-ce que mon texte est assez lisible pour qu'on puisse continuer à travailler dessus ou pour que je puisse le recopier pour faire une copie finale sans faute? Sinon, je recopie immédiatement les parties difficiles à lire pour ne pas oublier les changements et je les colle par-dessus.

N.B. Cette fiche peut être modifiée selon les besoins des élèves et leurs connaissances, à différents moments de leur scolarité. On peut également y substituer un référentiel en production écrite qui donne des exemples pour chaque question. La correction des textes se fait, la plupart du temps, dans un groupe de révision des textes (voir p. 458) et chaque membre est responsable d'une section différente.



Quoi?

C'est mettre sur papier ses idées selon le plan préparé. À cette étape du travail d'écriture, on cherche à mettre sur papier ses idées sans s'arrêter à la correction.

Pourquoi?

- Organiser ses idées [CRC] [COM].
- Développer la cohérence d'un texte [CRC] [COM].
- Mieux présenter ses idées [CRC] [COM].

Quand?

- Chaque situation d'écriture.

Comment?

- Je modélise la façon de faire un brouillon à partir du plan.
- Je présente la fiche «Démarche pour faire un brouillon ou une ébauche» (p. 419) en l'expliquant et en donnant des pistes d'utilisation.

- Je modélise l'utilisation des différentes fiches de planification qui peuvent servir à l'écriture du brouillon.
- Il est important de faire remarquer qu'un texte ne s'écrit pas d'un seul jet. Le brouillon permet de travailler ses idées, leur enchaînement, le choix des mots ou des expressions, etc.
- De plus, selon le genre de texte à écrire, il est possible que cela demande de faire plus d'un brouillon afin de bien exprimer ce qu'on veut dire.
- Lorsque je fais l'évaluation formative ou sommative du texte des élèves, je peux donner de l'importance à l'étape du brouillon en le demandant et en évaluant la démarche utilisée.

Document d'information

Démarche pour faire un brouillon ou une ébauche



Si je veux faire un brouillon

Alors

1. je m'installe confortablement

- je tiens compte de la lumière, du bruit, de mon siège. Je m'entoure de mes outils: plan de mon texte, mes notes, du papier, un crayon et, si possible, un ordinateur, et

2. je pense à mon sujet

- je relis mes notes et mon plan. J'essaie de visualiser mon sujet, je regarde des photos ou des images, sinon je le fais dans ma tête, et

3. je cherche des façons intéressantes de présenter mon sujet

- **je le personnalise:** si c'est un objet, un animal ou une idée abstraite, je le fais parler comme si c'était une personne;
- **je place mon sujet dans le feu de l'action:** une anecdote dans laquelle l'objet, l'animal ou l'idée abstraite est très utile ou est la source de bien des problèmes;
- **je le compare** à autre chose par une comparaison, une analogie, une métaphore;
- **j'utilise un genre inhabituel;**
- **je choisis une narratrice ou un narrateur inhabituel;**
- **je pique l'intérêt de mon public:** lire mon texte peut devenir une question de vie ou de mort pour lui. Je relie mon sujet à un aspect important de sa vie personnelle; je pose dès le départ une question à laquelle il voudra absolument avoir la réponse;
- **je donne libre cours à mes émotions:** si le genre du texte s'y prête, je transmets à mes lecteurs ou auditrices ma joie ma colère, ma frustration, etc.;
- **je cherche la nouvelle à sensation:** des faits surprenants et difficiles à croire peuvent donner de la vie à n'importe quel sujet, et

4. je laisse un interligne entre chaque ligne de mon texte pour la correction, et

5. je commence à penser à un début accrocheur

- je n'y passe pas trop de temps car je peux y revenir au moment de la révision, et

6. je laisse venir les mots et si les mots ne viennent plus, j'essaie de continuer à écrire même si c'est n'importe quoi, ou bien je dessine mon sujet, et

7. si les idées qui viennent ne vont pas avec mon sujet, je les note sur une autre feuille de brouillon car elles peuvent m'être utiles plus tard, et

8. je m'arrête de temps en temps pour relire ce que je viens d'écrire afin d'éviter de m'éloigner du sujet, et

9. j'écris ma conclusion

- la conclusion fait la synthèse de toutes les idées émises dans mon texte, et

10. mon premier brouillon est terminé.



Quoi?

C'est un processus de réflexion structurée: dans un premier temps en groupe, puis, individuellement pour amener l'élève à s'interroger consciemment sur ses apprentissages. Cela lui permet de se situer par rapport à la démarche suivie et aux résultats d'apprentissage à atteindre.

Pourquoi?

- Accroître l'habileté à communiquer oralement, à comprendre [COM] [CRC].
- Stimuler la réflexion sur un sujet donné [CRC].
- Amener les élèves à interpréter, classer, inférer, résumer, conclure, défendre leurs réponses et à utiliser leurs compétences [CRC].
- Amener les élèves à formuler la nature d'une tâche spécifique sous forme de règle, de définition ou de procédure à suivre selon ce qui est objectivé [COM] [CRC].
- Porter un regard critique sur leur apprentissage et devenir autonome [CRC] [AUT].

Quand?

- Durant l'exécution de la tâche.
- À la suite de l'exécution de la tâche.
- Certaines activités comme la consultation et l'entretien entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève sont des activités d'objectivation au cours desquelles on discute de l'évolution de l'apprentissage, des connaissances acquises, des stratégies utilisées, etc.

Comment?

- Tous les moyens sont bons dans la mesure où ils sont adaptés aux élèves et au but de l'objectivation: rencontre, expression libre, dessin, mime, jeu de rôle, outils structurés comme des fiches de rétroaction ou des grilles.
- Je pose des questions oralement ou par écrit à trois niveaux:
 - **le savoir:** les connaissances et les découvertes;
 - **le savoir-faire:** les habiletés, la démarche, les stratégies, les procédures;
 - **le savoir-être:** les attitudes, le comportement, les sentiments, les opinions, les convictions.
- Je pose des questions se rapportant à l'intention de communication.
- J'amène les élèves à s'interroger sur la tâche accomplie et sur le processus suivi.
- Le genre de questions que je peux poser:
 - Pendant l'apprentissage:

- Comment ça va dans la tâche que tu as à faire?
- As-tu besoin d'aide?
- Qu'est-ce que tu ne comprends pas?
- Es-tu capable de me dire ce que tu comprends?

◦ Après l'apprentissage:

- Sur le plan du savoir

- Dis-moi ce que tu as appris.
- Nomme-moi les façons d'utiliser ou d'appliquer ce que tu as appris.
- Dis-moi ce que tu as compris des découvertes des autres.
- Comment pourrais-tu présenter ce que tu as appris au cours de ta lecture?
- Peux-tu m'expliquer ce qui te fait dire ça?
- Es-tu d'accord avec les énoncés du texte?
- Si tu avais à récrire ce texte, que changerais-tu?

- Sur le plan du savoir-faire

- Dis-moi ce que tu comprends du problème ou de la situation.
- Quel moyen as-tu utilisé pour comprendre...?
- Comment as-tu pu trouver...?
- Quelles difficultés as-tu rencontrées?
- Qu'as-tu fait pour les surmonter?
- Qu'est-ce qui a facilité l'exécution de la tâche?
- Que feras-tu la prochaine fois que tu rencontreras cette difficulté?

- Sur le plan du savoir-être

- Comment t'es-tu senti en suivant cette démarche?
- Comment as-tu vécu le temps de travail en équipe, avec un partenaire ou seul?
- Si tu avais à refaire cette tâche que ferais-tu pour améliorer ta participation au travail d'équipe?
- Comment t'es-tu senti aidé par les autres?
- Pourquoi as-tu choisi de travailler seul, en équipe ou avec un partenaire?

À ne pas oublier

- Je commence la discussion avec des questions qui demandent une réponse personnelle.
- Je pose des questions au niveau des expériences et des habiletés des élèves.
- J'encourage les élèves à poser des questions.
- Je présente cette stratégie dès les premiers jours de classe.

-
- Je planifie les questions à poser aux élèves.

Application et prolongement

- Je peux appliquer l'objectivation dans des situations de groupe ou individuellement et dans tous les domaines d'étude.
- J'amène les élèves à formuler les questions qu'ils se posent à propos d'une tâche.
- Je peux intégrer l'objectivation à une consultation ou à une conférence.
- Voir ci-dessous et pages suivantes, quelques exemples de fiches qui appuient l'objectivation de l'apprentissage:
 - Jeu de phrases à compléter
 - Objectivation dans la classe (p. 422)
 - Objectivation d'une tâche d'apprentissage (p. 423)
 - Objectivation d'un travail d'équipe (p. 425)
 - Objectivation d'un travail personnel (p. 427)

Jeu de phrases à compléter⁵⁸

- Objectivation en équipe de quatre
 - Préparation du jeu:
 - Préparer des séries de cartons-étiquettes en vue de l'objectivation (1 série = 12 étiquettes) ou des cubes en carton sur lesquels on trouvera des messages à compléter.
 - Prévoir suffisamment de séries selon le nombre d'équipe dans la classe. Jouer avec les couleurs pour la reconnaissance et le rangement des cartons-étiquettes ou des cubes à messages.
 - Comme ces cartons et ces cubes doivent être réutilisés, il est préférable de les plastifier
 - Suggérer aux élèves rapides de les fabriquer lors de périodes réservées à des projets personnels ou à des activités d'enrichissement.
- Liste des phrases à compléter:
 - J'ai réussi à...
 - J'ai aimé...
 - Je suis déçu.e de moi parce que...
 - J'ai appris...
 - Je ne veux plus... parce que...
 - Je suis fier ou fière de moi parce que...
 - Mon prochain défi...
 - J'ai trouvé difficile...
 - J'ai trouvé facile...
 - J'ai moins aimé... parce que...
 - Je ne comprends pas encore assez...
 - Je comprends très bien...
 - J'ai eu de la difficulté...
 - J'ai trouvé la solution...
 - Je peux utiliser ce que j'ai appris...
 - La prochaine fois, je vais...

58. Jacqueline Demers. — Quand revient septembre, tome 1. — Montréal : Éditions de la Chenelière, 1994. — P. 326



- Cette stratégie est utile pour bien situer l'élève dans ce que le groupe peut faire tout au long d'une semaine.
- Faire trois affiches différentes à mettre au mur dans la classe:
 - Affiche 1: Nous avons appris
 - Affiche 2: Nous avons développé
 - Affiche 3: Nous avons amélioré

Nous avons appris

Nous avons développé

Nous avons amélioré

- Je choisis une cible au début de la semaine ou du cycle de 6 jours. J'invite les élèves à objectiver leurs apprentissages tout au long de la semaine en regard de la cible choisie. À la fin de la semaine, je fais le bilan des apprentissages et j'invite chaque élève à cibler dans les affiches un défi personnel qu'elle ou il veut relever au cours de la semaine suivante ou du cycle suivant.

Feuille de travail

Questionnaire pour objectiver une tâche d'apprentissage⁵⁹



Dans le but de contrôler la tâche, tu dois savoir:

- où tu réussis;
- où tu ne réussis pas;
- pourquoi tu ne réussis pas.

1. a) Nomme les difficultés que tu as rencontrées en faisant les travaux. [Précise: formulation de questions, genre de questions (déduction, justification), volumes et notes pour trouver les renseignements, etc.]

b) Est-ce que les questions du travail étaient faciles, moyennement faciles ou difficiles? Pourquoi?

2. Précise ce qui t'a aidé/aidé pour faire les travaux.

3. Qu'est-ce qui pourrait t'aider pour mieux y répondre?

4. Avais-tu le goût de les faire? Pourquoi?

Exemple: Oui, parce que...

Non, parce que...

Si tu as répondu «non», pourquoi les as-tu faits quand même?

5. As-tu aimé faire ces travaux et pourquoi? ou

As-tu trouvé de l'intérêt à faire ces travaux et pourquoi?

6. As-tu fait ton travail en entier, as-tu répondu à toutes les questions? Sinon, pourquoi?

7. Étais-tu satisfait, satisfaite de toi après avoir terminé ce travail, et pourquoi?

8. Avais-tu assez de renseignements pour le faire?

Connaissances - consignes - stratégies (moyens ou façons de le faire)

Feuille de travail
Objectivation d'un travail d'équipe



1. Titre de l'activité: _____

2. Responsables de l'activité: _____

3. Quels sentiments as-tu éprouvés après la lecture de la mise en situation?

4. Quelles pistes as-tu utilisées? Pourquoi?

5. Quelles pistes as-tu ajoutées? Pourquoi?

6. Quelle piste t'a le plus aidé.e? Pourquoi?

7. Quelles connaissances as-tu touchées en faisant cette activité? (Quoi? Quand? Comment? Pourquoi?)

8. Quelles stratégies as-tu développées en faisant cette activité?

9. Comment s'est déroulée la communication au sein de ton groupe?

a) Qui a parlé le plus? Pourquoi?

b) Qui a parlé le moins? Pourquoi?

10. Avez-vous éprouvé des difficultés à vous entendre, à vous écouter, à vous comprendre, à prendre une décision? Quelles sont ces difficultés?

11. Quelles sont les rétroactions que tu souhaites recevoir? Quand?

Feuille de travail
Objectivation d'un projet personnel



Nom _____

1. Ce projet m'a aidé.e à mieux comprendre _____
parce que _____

2. La chose qui m'a aidé.e à comprendre, c'est _____

3. J'ai appris _____

en faisant ce projet.

4. J'ai développé l'habileté à _____

en faisant ce projet.

5. Ce travail est bien fait parce que _____

6. Ce que je changerais à ce travail pour l'améliorer est _____

J'aimerais travailler sur _____

parce que _____



Quoi?

Je me sers de l'analogie suivante pour définir ce qu'est planifier un texte. Avant de faire un gâteau, le pâtissier ou la pâtissière se demande: «Est-ce que c'est pour la fête de quelqu'un?», «Combien de personnes vont en manger?», «Est-ce

qu'il y en a qui ont des allergies?», etc.

L'écrivain ou l'écrivaine aussi se pose certaines questions en planifiant son texte: «Pourquoi est-ce que je veux rédiger ce texte?», «Qui va le lire?» et «Quel format vais-je lui donner?».

Les éléments de la planification d'un texte ou d'un exposé

- Le choix du sujet
- Le choix du public cible
- L'intention de mon texte ou de mon exposé:
 - je veux enseigner
 - je veux informer
 - je veux inciter
 - je veux convaincre
 - je veux donner mon opinion, etc.
- Le choix du champ du sujet: point de vue général, développement d'un aspect, etc.
- L'idée principale de mon sujet
- Le genre de mon texte ou de mon exposé: bande dessinée, conte, nouvelle, lettre, poème, etc.
- Le ton de mon texte ou de mon exposé: je choisis d'être fâché, en colère, désespéré, amical, enthousiaste, etc.
- Le point de vue adopté: Où est-ce que je me place vis-à-vis mon texte?
- Les informations nécessaires au développement de mon sujet
- Le choix du registre de langue

Pourquoi?

- Produire des textes originaux et développer sa créativité [COM] [CRC].
- Savoir où on s'en va dans l'écriture d'un texte [CRC].
- Organiser sa pensée et son temps [CRC].

Quand?

- Chaque fois que j'ai à rédiger un texte.
- Chaque fois que j'ai à faire une présentation orale.

Comment?

- Je montre comment utiliser la fiche SVA (p. 433).
- Je montre comment faire un remue-méninges, une constellation de mots (p. 434) ou un schéma conceptuel (p. 449). Je rassemble toutes les informations nécessaires à mon texte.
- J'entraîne les élèves à planifier les différents éléments d'un texte:
 - **l'intention:** j'écris plusieurs titres qui indiquent différentes intentions pour le même sujet:

- comment faire des bulles avec de la gomme à mâcher sans qu'elle se colle sur le visage (enseigner);
- l'histoire de la gomme à mâcher (informer);
- pourquoi mâcher de la gomme est une excellente habitude (inciter);
- **le champ du sujet:** je précise ou j'élargis le sujet en trouvant des thèmes secondaires;
- **la précision du sujet:** ballon volant, le service au ballon volant, la position de service;
- **l'élargissement:** le repas d'un astronaute, voyager dans l'espace;

-
- **l'idée principale:** je résume une émission de télévision, une fable, un récit, le devoir que j'avais à faire en une seule phrase. Par exemple: *Le corbeau et le renard*: «Méfiez-vous des flatteurs».
 - **le public cible:** je rassemble des textes visiblement rédigés pour des publics différents.
 - Par exemple: des affiches publicitaires de vêtements pour adolescents et adolescentes et pour adultes ou je réécris un texte courant pour un public plus jeune.
 - **le genre de mon texte:** je transforme un conte en bande dessinée, un roman en poème, etc.
 - **le ton:** j'écris une lettre d'une personne en colère, puis d'une personne calme.
 - **le point de vue:** je réécris un texte selon le point de vue d'un autre personnage ou je discute des éléments qui changeraient si cet autre personnage racontait l'histoire.
 - **les informations nécessaires:** je tiens compte de plusieurs autres éléments: longueur de texte, point de vue du narrateur ou de la narratrice, champ du sujet, genre du texte, etc.
 - **le registre de langue:** je choisis le niveau de langue qui convient le mieux au genre de texte et au caractère des personnages pour un dialogue. Je recueille de exemples d'expressions représentant plusieurs niveaux de langue dans les romans, les bandes dessinées, les films, etc.

Document d'information

Démarche pour planifier mon texte ou mon exposé



Si je veux planifier mon texte ou mon exposé,

Alors

1. je choisis le sujet, et

2. je choisis à qui je m'adresse.

• Est-ce que son âge, son sexe, sa maturité sont importants pour la longueur du texte, le choix des informations, le format sous lequel le texte sera présenté, le choix du vocabulaire? Et

3. je détermine mon intention de communication:

- décrire le sujet;
 - enseigner comment faire quelque chose;
 - changer un comportement;
 - informer sur le sujet;
 - donner mon opinion;
 - amuser, divertir;
 - analyser un sujet;
 - argumenter;
 - expliquer;
- et

4. je choisis le champ de mon sujet.

- Est-ce que je veux donner un aperçu général ou traiter d'un élément en particulier? Et

5. j'exprime le sujet dans une phrase ou dans un titre provisoire.

- Le titre doit donner à la fois l'intention et le champ du texte, et

6. je choisis le genre du texte ou de mon exposé.

• La même idée peut être présentée de plusieurs façons. Je peux raconter un cauchemar dans un poème, une histoire ou une lettre à un ami ou à une amie. Dans l'incertitude, j'essaie plusieurs genres. des modèles, je cherche des conseils dans un ouvrage de référence ou je demande de l'aide à enseignante ou à mon enseignant, et

J'étudie
mon

7. je fais un remue-méninges et une constellation de mots ou un schéma conceptuel.

• J'utilise les idées de mon remue-méninges pour organiser une constellation de mots ou un schéma conceptuel qui présente différents éléments de mon sujet. Cela va m'aider à décider si cela vaut la peine de continuer, si un élément est plus important ou plus intéressant, et

8. je décide de la longueur de mon texte ou la durée de mon exposé.

• Cela peut déterminer le temps de recherche nécessaire dont j'aurai besoin, ainsi que l'étendue de mon sujet, et

9. je choisis le point de vue que je vais adopter.

• Si je choisis un récit, j'utiliserai la 1^{re} ou la 3^e personne du singulier ou du pluriel. Si je veux inciter (conseils, publicité), je préférerai la 2^e personne du singulier ou du pluriel pour faire participer le ou la réceptrice, et

récepteur

10. je choisis le ton de mon texte ou de mon exposé.

- Est-ce que je vais prendre un ton fâché, sarcastique, calme, amical, enthousiaste?
- Et

11. je choisis la formulation, et

12. je suis maintenant prêt.e à rédiger mon brouillon.

Feuille de travail
Planification de mon texte ou de mon exposé



Nom _____

1. Sujet:

2. À qui je m'adresse: _____

3. Mon intention: _____

4. Le champ du sujet: _____

5. Le titre provisoire: _____

6. Le genre: _____

7. Les éléments principaux (je me sers de mon schéma conceptuel):

8. La longueur (combien de mots, de lignes ou de pages?): _____

9. Le point de vue adopté: _____

10. Le ton: _____

11. Autres commentaires:



Si je dois trouver des informations

Alors

1. **je choisis** le sujet dans la liste proposée, et
2. **je me demande** à qui s'adresse mon texte ou mon exposé, et
3. **je détermine** le but visé par mon texte ou par mon exposé, et
4. **je me demande** ce que je connais déjà sur le sujet choisi, et
5. **je remplis** la section «S» de la fiche de collecte d'informations, «SVA», qui indique ce que je sais sur le sujet, et
6. **j'inscris** dans la section «V» de la fiche de collecte d'informations, «SVA», ce que je voudrais savoir sur mon sujet, et
7. **je complète** la section «A» de la fiche de collecte d'informations «SVA», avec ce que j'ai appris dans les livres, et
8. **je détermine** les différentes catégories pour classer mes informations, et
9. **j'organise** mes informations sous forme visuelle: constellation ou organisateur graphique.

Feuille de travail
Collecte d'informations: fiche SVA



Identification des connaissances antérieures, des informations à apprendre et des informations apprises.

Thème de lecture		
S ce que je sais	V ce que je veux savoir	A ce que j'ai appris
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.
9.	9.	9.
10.	10.	10.
Catégories retenues pour classer les informations apprises:		



Si je veux faire une constellation de mots pour trouver des idées,

Alors

- 1. je détermine** le sujet, et
- 2. j'écris** le sujet au centre de ma feuille, et
- 3. j'encercle** le mot qui détermine le sujet, et
- 4. j'ajoute** d'autres mots qui se rapportent au sujet encerclé, et
- 5. j'encercle** tous les mots ou toutes les idées ajoutées, et
- 6. je numérote** les mots ou les idées selon un ordre d'importance, et
- 7. j'ai ma banque de mots pour rédiger mon texte ou préparer mon exposé.**



Si je dois rédiger un texte à partir de ma constellation de mots

Alors

1. **je pars** du mot central qui est le sujet de mon texte, et
2. **je rédige** mon introduction dans le 1er paragraphe, et
3. **je prends** la première idée qui le suit pour rédiger mon 2e paragraphe, et
4. **je prends** la deuxième idée pour rédiger mon 3e paragraphe, et
5. **je continue** ainsi jusqu'à ce que j'aie utilisé tous les mots, et
6. **je termine** mon texte par une conclusion, et
7. **je relis** mon texte pour voir s'il est logique, et
8. **je révise** mes phrases, et
9. **je corrige** les fautes d'orthographe d'usage et les fautes d'accord, et
10. **je mets** mon texte **au propre**, et
11. **je remets** mon texte à l'enseignant ou à l'enseignante ou à son destinataire.



Si je veux faire un plan

Alors

1. **je revois les informations** recueillies en relisant mes notes, ma fiche de collecte d'informations SVA ou bien **je pense au texte** à rédiger ou à l'exposé à faire, et
2. **j'identifie les idées principales** ou les événements principaux, et
3. **j'identifie les idées secondaires pour chaque idée principale**, et
4. **je choisis l'introduction de mon texte ou de mon exposé.**
 - Qu'est-ce qui pourrait frapper le lecteur ou la lectrice, l'obliger à lire le reste du texte (p. 204-205)?Et
5. **je choisis la conclusion de mon texte** ou de mon exposé.
 - Quelques écrivains et écrivaines ou orateur et oratrices aiment se laisser surprendre par la fin de leur texte ou de leur exposé, mais la plupart aiment savoir où ils s'en vont (p. 206-207).Et
6. **je choisis l'ordre de présentation des idées**
 - par ordre d'importance, par ordre chronologique, par ordre géographique, de haut en bas, de gauche à droite, selon la structure de texte que j'exploite.Et
7. **je fais mon plan ou un schéma conceptuel pour savoir où chaque information va le mieux**, et
8. **j'utilise ce plan ou ce schéma conceptuel pour rédiger mon premier brouillon ou pour préparer mon exposé.**



Quoi?

Prendre des notes, c'est avant tout comprendre des informations et les traiter de façon à les rendre utilisables en fonction d'un objectif de travail.

L'élève fait donc un exercice d'analyse et de restructuration des informations en prenant des notes.

Pourquoi?

- Construire sa compréhension du sujet [COM] [CRC].
- Traiter l'information pour en garder trace [COM] [CRC].
- Faire penser, faire organiser, faire structurer des informations [COM] [CRC].

Quand?

Cette stratégie est un outil privilégié pour l'apprentissage:

- **À l'oral:**
 - lors d'un exposé;
 - lors du visionnement d'un documentaire.
- **En lecture:**
 - pour rechercher des informations;
 - pour faire un résumé;
 - pour préparer une recherche;
 - pour préparer un examen.

• **En écriture:**

- pour préparer un examen;
- pour organiser une recherche.

Comment?

- J'établis des liens entre ce qui est présenté et les connaissances antérieures des élèves.
- Je précise la nature de la tâche à laquelle serviront les notes: je veux que les élèves traitent les informations, pas qu'elles reproduisent ce qui leur a été dit ou ce qui a été lu.
- J'invite les élèves à la préparation d'un exposé:
 - je demande aux élèves de reformuler;
 - je demande aux élèves de résumer, de dire dans leurs mots;
 - je peux modéliser la reformulation;
 - je coupe mon exposé après chaque message important afin de permettre une reformulation;
 - j'attire l'attention des élèves sur le plan de l'exposé:
 - je fais ressortir les repères de ce plan (introduction, liaisons, rappels, conclusion).

Stratégie: Prendre des notes en choisissant les informations importantes



Quoi?

L'information à recueillir dépend de l'intention, de l'usage qui va en être fait par la suite. Il faut donc choisir les informations en fonction de différentes intentions:

- trouver le sens général d'un texte;
- trouver les différentes idées présentées;
- créer une banque d'informations répondant à des questions posées à l'avance.

Pourquoi?

- Aider les élèves à devenir des réceptrices et des récepteurs actifs [COM].
- Développer des habitudes de travail autonome [AUT].
- Développer l'habitude de prendre des notes [COM] [AUT] [CRC].
- Faciliter l'organisation des informations [COM] [CRC].
- Aider à catégoriser différentes informations [COM] [CRC].
- Stimuler le raisonnement critique [CRC].

Quand?

- Les élèves commencent à prendre des notes avec intérêt lorsqu'elles réalisent qu'elles ne peuvent pas immédiatement retenir des quantités d'informations illimitées. Il leur faut un système externe pour conserver les informations.

Comment?

- Je montre comment prendre des notes en le faisant avec la classe au tableau: au cours d'un exposé oral, je m'arrête de temps en temps, je demande aux élèves d'identifier quelle information importante a été présentée et je l'écris au tableau.
- Les notes peuvent être prises simplement sous forme de liste mais aussi dans un plan donné à l'avance ou inscrites dans un schéma conceptuel.

- Les notes peuvent se limiter à des abréviations, aux mots clés, à des bouts de phrases ou plus rarement, à des phrases complètes.
- Après avoir appris plusieurs façons de prendre des notes, les élèves peuvent développer leur propre système.

Application

- **Prendre des notes et se donner des commentaires**
 - L'élève divise verticalement une feuille en deux. À gauche, elle prend des notes; à droite, elle rédige des commentaires sur ce qu'elle a entendu, sur ce qui semble important, et elle personnalise ces notes. Elle réfléchit, établit des rapports avec ce qu'elle sait déjà, note les informations supplémentaires qu'elle désire utiliser dans son projet personnel.
- **Prendre des notes dans un plan**
 - Le plan est une stratégie utile pour prendre des notes, mais il est plus facile à faire à partir d'un texte écrit que d'un texte écouté parce que les présentations orales sont souvent moins structurées que les présentations écrites: elles ne contiennent pas autant d'indices hors texte et elles doivent être suivies de façon séquentielle sans offrir la possibilité de considérer le texte globalement comme à l'écrit.
 - Les élèves ne peuvent pas toujours découvrir seules le plan de la personne qui parle. Si je veux enseigner cette façon de prendre des notes, je peux commencer par trois idées principales avec deux idées secondaires pour chacune. Je peux aussi donner un plan général à compléter.



Quoi?

C'est mettre sur papier les idées qui viennent à l'esprit sous forme d'images sans passer par le processus de traduction des images en mots.

Cette stratégie implique le dessin, les couleurs, les formes, l'ordre, la logique et une pensée synthétique.

Pourquoi?

- Permettre le travail conjoint des deux hémisphères du cerveau: le gauche pour la logique et l'analyse et le droit pour le dessin [CRC].
- Développer la pensée synthétique [CRC].
- Exprimer de façon personnelle les connaissances acquises [CRC].
- Favoriser une meilleure mémorisation [CRC].
- Identifier les informations essentielles [COM] [CRC].

Quand?

- Pour faire un plan.
- Pour résumer une leçon, un livre.
- Pour se préparer à un examen.
- Pour faire la synthèse d'un exposé.
- Pour faire la synthèse de ses notes.

Comment?

- Je modélise la prise de notes imagées avec les élèves et le dessin produit s'appelle une carte mentale:

- Je présente différents textes oralement ou par écrit afin de permettre aux élèves de pratiquer.

La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles fransaskoises (1999) comprend la page intitulée

Stratégie: Prendre des notes imagées Comment? (page 439)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.



Si je veux prendre des notes imagées

Alors

1. je dessine au centre de ma feuille une image ou un symbole qui représente le sujet

- Je ne le fais pas trop gros afin d'avoir de la place pour les autres informations. Je peux écrire un mot pour donner le sens de mon dessin.

Et

2. je laisse ensuite aller mon imagination si c'est un remue-méninges. Si c'est la représentation d'un texte ou d'une conférence, **je suis les idées en mettant une ligne pour chaque nouveau sujet:**

- Je n'oublie pas que ce n'est pas un concours de dessin mais un outil pour me rappeler l'information.

Et

3. j'utilise des couleurs différentes pour faire ressortir **les idées maîtresses** en jouant sur les proportions et les formes, et

4. j'utilise des flèches lorsque je passe **d'un sujet à l'autre** afin de retrouver la suite des idées, et

5. j'utilise des mots clés en me limitant à un seul mot clé par ligne.

- Je prends le temps de bien former mes lettres car une écriture bâclée diminue grandement la rétention de l'information et rend difficile la consultation de la carte mentale.

Et

6. je relis mes notes imagées afin de vérifier si les informations importantes sont présentes.

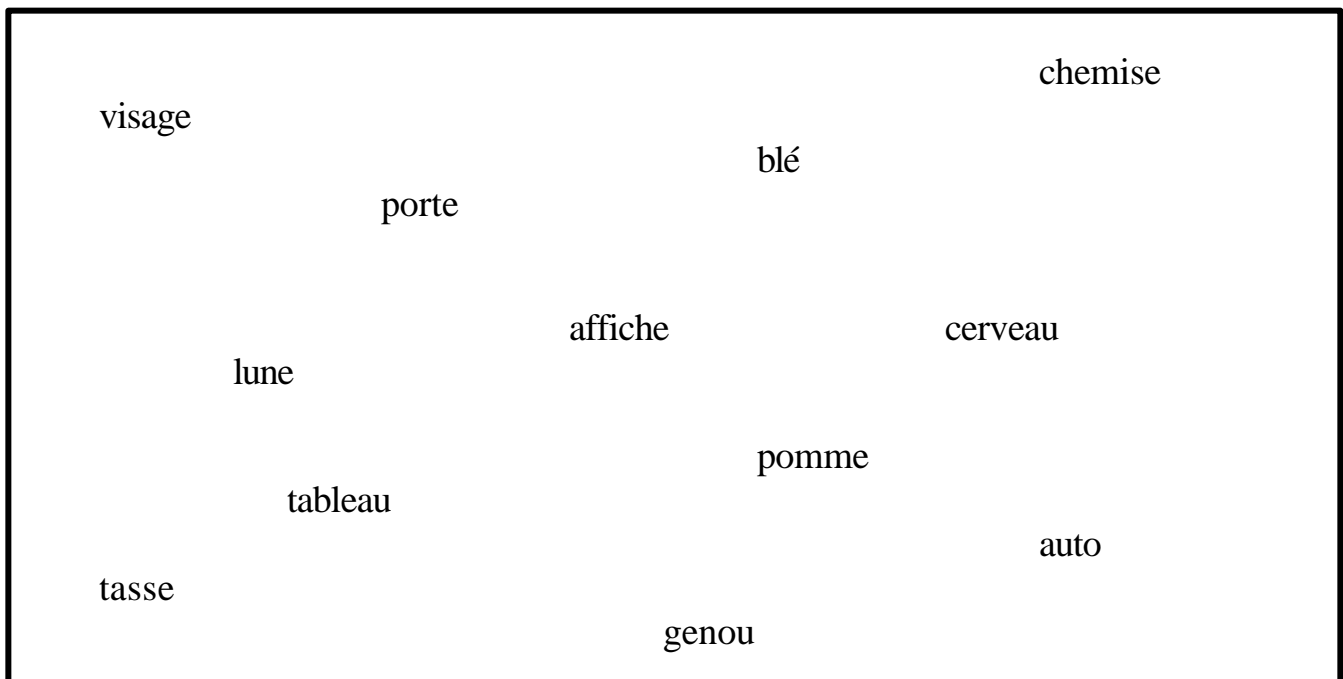
La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles fransaskoises (1999) comprend la page intitulée

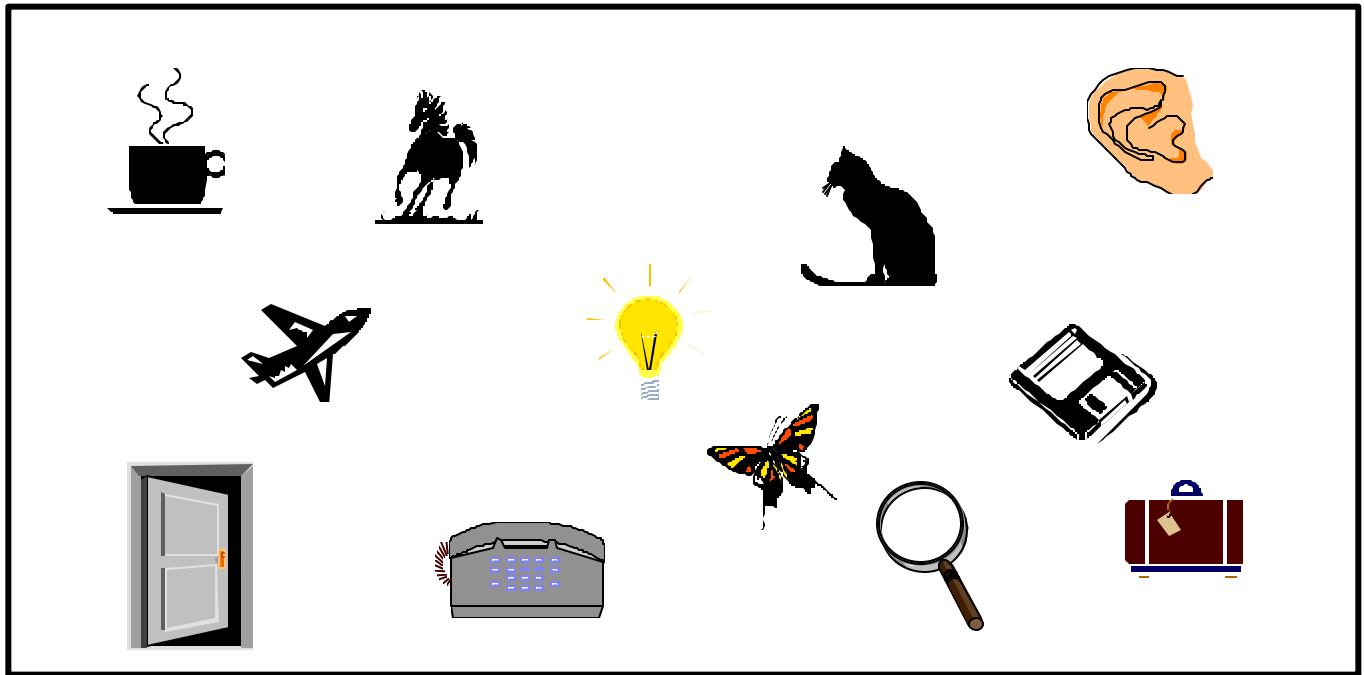
Document d'information: Carte mentale de la prise de notes imagées (page 441)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.

Feuille de travail

La mémoire visuelle et la mémoire sémantique





La version imprimée du document Français: Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles francsaskoises (1999) comprend les pages intitulées

Feuille de travail: Fiche de lecture: Les poumons du monde(page 443)

Feuille de travail: Fiche de lecture: Les plantes en mouvement (page 444)

Document d'information: Carte mentale du texte: Les poumons du monde (page 445)

que nous ne pouvons afficher à cause des droits d'auteur qui ne nous ont pas été accordés pour la version électronique du document. La version imprimée du document est disponible auprès du: Centre de distribution des ressources (<http://lrhc.sasked.gov.sk.ca>). Le numéro de commande est #9561.



Quoi?

C'est relire son texte afin de le réorganiser ou de le modifier. Cela va permettre d'assurer la clarté du texte et du raisonnement, et l'auteur ou l'auteure pourra vérifier que le texte dit bien ce qu'il veut dire.

Pourquoi?

- Clarifier ses idées [COM] [CRC].
- Améliorer son texte [COM].
- Mieux se faire comprendre [COM].
- Organiser les idées écrites [COM] [CRC].

Quand?

- À chaque fois qu'une production écrite doit être publiée.

Comment?

- Je modélise différentes façons de faire pour réviser un texte afin de l'améliorer.
- Je montre aux élèves comment utiliser les différentes fiches de révision afin d'améliorer leur texte.

- Chaque fois que l'occasion se présente, j'utilise différentes stratégies de révision afin de permettre aux élèves de trouver celles qui leur conviennent le mieux.
- La révision la plus efficace est celle qui se fait avec d'autres personnes car l'élève bénéficie d'une rétroaction.

Activités possibles

- lecture attentive et objective
- lecture à voix haute
- utilisation des différentes opérations linguistiques (p. 450) pour enrichir ou modifier le texte
- échanges en groupe
- échanges avec une camarade
- échanges avec l'enseignant ou l'enseignante
- discussion sur le contenu
- partage d'impressions
- questions de clarification, etc.



Si je veux réviser mon texte

Alors

1. je décide ce que je vais aller vérifier

- Est-ce que je vais essayer de réviser tous les aspects possibles de mon texte ou bien me concentrer sur un seul point?

Et

2. je rassemble le matériel nécessaire

- les ouvrages de référence et les ressources consultées;
- les notes prises et le plan de mon texte;
- des autocollants pour y écrire des notes;
- crayons de couleur, ciseaux, colle, ruban adhésif.

Et

3. je relis soigneusement mon manuscrit, lentement et si possible à voix haute à une autre personne, et

ou bien

4. je fais des changements

- je barre des mots, j'insère d'autres mots, j'utilise des symboles si j'ai un code de révision, je découpe les parties qui ne vont pas ensemble et je les recolle ailleurs, et

5. je recopie les parties du manuscrit qui sont trop difficiles à lire

- je ne perds pas de temps à tout recopier, je coupe les morceaux illisibles et je les remplace par d'autres plus lisibles, et

6. je demande à une autre personne de réviser mon manuscrit, et

- je lui demande de me donner oralement ou par écrit, dans la marge de mon texte ou

sur des

notes amovibles:

- ses réactions;
- ses questions;
- des informations ou des suggestions;
- une évaluation de l'ensemble.

Et

7. je décide si je vais utiliser ces commentaires, et

8. si j'ai besoin de plus de conseils, je recommence les points 6 et 7.

Feuille de travail
Questions pour réviser le contenu de son texte



Titre du texte _____

Date _____

Quel est l'effet général?

	oui	non	à améliorer
Est-ce que le texte reste dans le sujet?			
Le sujet est-il traité de façon originale et intéressante?			
Est-ce que les idées principales sont claires et intéressantes?			
Est-ce que le texte va toucher le public auquel il est destiné?			

Est-ce que les différentes parties vont bien ensemble?

	oui	non	à améliorer
Est-ce que l'introduction capte l'intérêt?			
Est-ce que la conclusion est intéressante?			
Est-ce que certaines parties sont hors sujet?			
Manque-t-il des informations?			
Y a-t-il assez de paragraphes?			
Est-ce que les paragraphes sont clairement construits?			
Est-ce qu'il n'y a qu'une idée principale par paragraphe?			
Est-ce que les grandes parties du texte sont clairement définies?			
Est-ce que, dans la conclusion, les différentes idées présentées dans le texte sont reliées les unes aux autres?			
Est-ce que les informations, les anecdotes, les détails, les exemples sont vrais, intéressants et appropriés?			

Commentaires



Quoi?

C'est grouper des mots autour d'un concept. C'est une variante du schéma conceptuel qui aide les élèves à organiser le vocabulaire se rapportant à un concept. La carte sémantique se présente le plus souvent sous la forme d'un noyau central d'où partent des ramifications correspondant aux divers niveaux de spécificité des caractéristiques des concepts ou des idées énoncées.

Pourquoi?

- Relier entre elles les connaissances antérieures que les élèves ont autour d'un mot [COM] [CRC].
- Consolider le vocabulaire [COM].
- Résumer des informations [COM] [CRC].
- Regrouper des mots de vocabulaire [COM].
- Organiser les idées et les mots clés avant de rédiger un texte [COM] [CRC].

Quand?

- Activer les connaissances antérieures.
- Trouver et organiser des mots pour une activité de communication orale sur un sujet donné.
- Résumer les informations recueillies après une lecture.
- Planifier ce que l'on va écrire.

Comment?

- Je choisis un mot ou un sujet clé.
- J'écris le mot au tableau ou sur acetate et je l'encercle.
- Je fais un remue-ménages avec les élèves.
J'encourage les élèves à suggérer le plus grand nombre de mots possible. Les élèves dressent d'abord leur liste individuellement puis échangent leurs informations en groupes. Ensuite, les mots doivent être classés autour du mot choisi.
- Les cartes sémantiques seront recopiées sur de grandes feuilles de papier et exposées dans la classe pendant toute l'unité. Les mots nouveaux appris au cours de l'unité peuvent y être rajoutés en utilisant peut-être une autre couleur pour marquer les étapes de l'unité.

- La créativité doit être encouragée: plus les schémas sont visuellement intéressants plus ils vont aider les élèves à se souvenir des mots. Ainsi, pour une carte sémantique sur le hockey, on peut remplacer les lignes par des bâtons de hockey, etc.
- J'encourage les élèves à utiliser d'elles-mêmes cette stratégie quand elles prennent des notes sur leurs lectures ou lorsqu'elles préparent une activité d'écriture.

Évaluation

Pour encourager les élèves à utiliser cette stratégie, je demande aux élèves qu'une carte sémantique soit remise avec les productions écrites ou après un travail de groupe pour préparer une activité orale. Cette activité sera comprise dans l'évaluation.

Pédagogie différenciée

Voici quelques variantes pour l'adaptation aux élèves qui ont de la difficulté à faire des associations:

- **Procéder par élimination**
 - Je présente le mot clé et une liste de mots reliés ou pas avec le mot clé.
 - Je demande aux élèves de rayer les mots qui n'ont pas de relation avec le mot clé.
 - Je demande aux élèves d'expliquer pourquoi elles relient les autres mots au mot clé.
- **Procéder par association de deux mots**
 - Je donne une liste de mots appartenant au même champ sémantique.
 - Je demande aux élèves de chercher deux mots qui vont ensemble et d'expliquer le lien qu'elles ont fait entre ces deux mots.
 - Elles continuent avec d'autres mots.
 - La carte sémantique va ainsi apparaître peu à peu.



Quoi?

C'est la manipulation de phrases qui permet l'acquisition d'automatismes au sujet du code linguistique (syntaxe, orthographe grammaticale, grammaire, etc.).

Cette manipulation permet également de réinvestir le vocabulaire en démontrant comment il peut être utilisé dans des phrases ou des expressions.

Les cinq opérations linguistiques

- **L'addition:** j'ajoute un élément à la phrase.

Exemple:

Je vais me promener.

Je vais me promener seul.

Je vais me promener seul ce soir.

- **La soustraction:** j'enlève des éléments à un groupe de mots ou à une phrase.

Exemple:

Mon nouveau groupe d'amis va au spectacle de rock ce soir.

Mon groupe d'amis va au spectacle de rock ce soir.

Mon groupe d'amis va au spectacle ce soir.

- **La substitution:** je remplace un élément de la phrase par un autre élément qui a la même fonction.

Exemple:

Mon groupe d'amis va au spectacle ce soir.

Mes amis vont au spectacle ce soir.

Ma bande d'amis va au spectacle ce soir.

- **La permutation:** je déplace des mots ou des groupes de mots dans ma phrase.

Exemple:

Tous les élèves pensent aux vacances en juin.

En juin, tous les élèves pensent aux vacances.

- **La transformation:** je transforme la syntaxe d'une phrase, je remplace le nom par un pronom et je combine des phrases.

Exemple:

Mes amis aiment danser. Ils aiment danser.

J'aime danser. Je n'aime pas danser.

Elle aime danser. Je pensais qu'elle aimait danser.

Pourquoi?

- Préciser sa pensée [CRC] [COM].
- Lier les idées entre elles dans une même phrase [CRC] [COM].
- Connaître les limites et les possibilités des ajouts dans une phrase [CRC] [COM].
- Reconnaître si un élément est nécessaire ou non à la syntaxe de la phrase [CRC] [COM].
- Simplifier les phrases de son texte pour en faciliter la compréhension [CRC] [COM].
- Identifier la fonction des mots dans la phrase [CRC] [COM].
- Distinguer les compléments de phrase (circonstanciels) des compléments de verbe (compléments d'objet direct ou indirect):
 - les compléments de phrase se rapportent à toute la phrase et peuvent être déplacés;
 - les compléments de verbe se rapportent au verbe et sont presque toujours à la droite de celui-ci.
- Varier le type de phrase utilisé [COM].
- Connaître les signes de ponctuation correspondant aux différents types de phrase [COM].
- Alléger son style en évitant la répétition [CRC] [COM].

Quand?

Il serait bon de choisir une opération à la fois et de l'exploiter à partir des textes des élèves. Ces opérations sont plus efficaces et plus intéressantes lorsqu'elles sont faites en petit groupe plutôt qu'avec l'ensemble de la classe.

Ainsi, chaque élève a plus de chance d'intervenir:

- à tout moment durant l'année lors de situation d'écriture;
- lors de la découverte de certaines répétitions dans le texte des élèves;
- lors de l'enrichissement de texte.

Comment?

- Je modélise chaque opération linguistique à partir d'une phrase qui permet de bien faire l'opération.
- Lorsque je fais une addition, je note les différents endroits où je peux faire une addition dans ma phrase:
 - à l'intérieur d'un groupe;
 - dans une phrase, lorsque j'ajoute un nouveau groupe.

- Je fais ressortir le rôle de cette addition: une précision ou une liaison.
- Lorsque je modélise une soustraction, je montre comment réduire une phrase tout en gardant tout son sens:
 - j'enlève des éléments à l'intérieur d'un groupe de la phrase;
 - j'enlève un ou plusieurs groupes de la phrase.
- Je peux utiliser la soustraction sur les plans: syntaxique, sémantique, stylistique et orthographique.
- Je modélise la permutation d'une phrase en faisant ressortir les groupes permutable et les non permutable:
 - groupes permutable: compléments circonstanciels;
 - groupes non permutable: compléments de verbe d'objet direct et indirect.
- Je modélise les différentes situations où je peux substituer un mot à un autre:
 - à l'intérieur d'un groupe: au niveau du verbe, à l'intérieur du groupe du nom;
 - au niveau de l'ensemble d'un groupe: changer le groupe du nom ou le groupe du verbe.
- Je modélise différentes transformations que je peux faire soit dans une phrase soit avec deux phrases:
 - remplacer un groupe du nom par un pronom (pronominalisation)
 - transformer le type de phrase:
 - phrase déclarative à interrogative;
 - phrase déclarative à impérative;
 - phrase déclarative à exclamative;
 - phrase positive à négative;
 - phrase active à passive;
 - transformer deux phrases:
 - une phrase complétive;
 - une phrase relative;
 - une phrase circonstancielle;
 - une phrase coordonnée;
 - une phrase faite avec deux phrases.

Des activités d'écriture



Activité 1: L'atelier d'écriture	.....	455
Activité 2: La description d'expressions personnelles	.....	457
Activité 3: Le groupe de révision de textes	.....	458
Activité 4: Le journal dialogué	.....	459
Document d'information: Ressources pour le journal dialogué	.....	460
Feuille de travail: Fiche de présentation d'un livre	.....	463



Quoi?

C'est l'établissement du processus d'écriture selon une séquence de procédures. Cette séquence de procédures ne doit pas être implantée uniformément dans chaque classe puisqu'elle doit tenir compte des besoins de l'élève et des besoins de l'enseignant ou de l'enseignante. Elle garde cependant toujours un certain nombre de caractéristiques.

- Les élèves créent des textes qui ont une signification personnelle.
- La plupart de ces textes passent par les trois étapes du processus d'écriture: planification (préécriture), mise en texte (écriture) et révision (postécriture) avant d'être publiés. Le contenu a priorité sur la forme.
- Chaque élève choisit le sujet et le genre de son texte.
- Le texte a une intention d'écriture et est destiné à un public précis.
- J'organise des conférences individuelles ou en groupe, avec les élèves.
- J'enseigne les différents éléments de la forme du texte: composition, grammaire, etc.
- Les progrès des élèves sont continuellement évalués.

Pourquoi?

- Avoir à rédiger un texte cohérent amène à un raisonnement cohérent. La rédaction est un processus important d'intégration des idées et une force organisatrice dans le développement mental [CRC] [COM].
- Le texte est un produit concret des progrès de l'élève et lui donne confiance en ses possibilités [CRC].
- L'atelier d'écriture permet aux élèves de prendre conscience qu'une production finale en écriture implique un travail de préparation [CRC] [AUT].
- Les élèves apprennent qu'au cours du travail préalable à toute production écrite et de la première rédaction, les erreurs portant à la fois sur le code et sur l'organisation du texte n'ont qu'une importance relative et qu'elles pourront les corriger plus tard [CRC] [COM].
- L'atelier d'écriture fournit aux élèves des modèles scripteurs qui favorisent les pratiques d'autorégulation pouvant être mobilisées en cours d'écriture [COM] [CRC] [AUT].

Quand?

- Régulièrement.

Comment?

- L'atelier d'écriture commence par une période de silence où chacune rédige ou relit ce qu'elle a rédigé avant d'avoir la permission de communiquer à voix basse.
- L'atelier d'écriture est divisé en trois grandes étapes:
 - **Première étape: la préparation**
 Cette étape vise à motiver les élèves, à leur donner des idées de départ et à constituer une banque de mots qui servira pour les étapes suivantes. C'est l'étape où l'élève peut faire une constellation de mots (p. 434), un remue-méninges, une carte sémantique (p. 449), une fiche de collecte d'information SVA (p. 433), etc.
 - **Deuxième étape: le premier brouillon**
 - Les élèves choisissent un sujet relié au thème qui les intéresse et une intention d'écriture.
 - Il faut donc qu'elles aient un public à qui écrire: soit des élèves plus jeunes, des élèves de leur âge d'une autre école, des correspondants et des correspondantes d'autres provinces.
 - Elles rédigent leur brouillon en consultant au besoin différentes ressources: banque de mots, lexique, dictionnaire, revues, etc. Au cours du premier jet, pour ne pas perdre le fil de leurs idées, elles peuvent laisser des mots en blanc ou écrire le mot phonétiquement et l'encadrer pour y revenir plus tard.
 - Il semble bon de les encourager à relire leur brouillon souvent. Cela permet aux mots d'avoir le temps de surgir de la mémoire par association au reste du texte. Elles peuvent aussi faire appel à un camarade ou à l'enseignante ou à l'enseignant.
 - Je peux les aider à clarifier leurs idées, à trouver les mots justes, à mieux structurer leurs phrases.
 - Une fois le texte rédigé, l'élève le lit à une camarade pour avoir son avis, savoir ce qu'elle en pense, afin de pouvoir l'améliorer.

-
- **Troisième étape: la correction ou le deuxième brouillon**
 - Les élèves modifient leur texte en apportant les corrections nécessaires. Elles font ces corrections sur leur premier brouillon ou en rédigent un autre. Elles peuvent, au besoin, consulter de nouveau l'enseignant ou l'enseignante ou consulter une camarade.
 - Cette étape vise surtout la cohésion des idées, le développement logique et intéressant du sujet.
 - **Quatrième étape: la vérification de l'orthographe et de la ponctuation**

Les élèves tentent de corriger le plus d'erreurs possible en s'aidant d'outils et, en dernier recours, d'une camarade ou de moi. Elles vérifient la ponctuation. La vérification du texte se fait par étape et un élément à la fois.

- **Cinquième étape: la version finale**
 - Je dois corriger les textes qui vont être publiés et les élèves les recopient au propre ou les dactylographient à l'ordinateur.
 - Les élèves peuvent lire leur texte à un groupe d'élèves ou à un partenaire, ou encore, les textes peuvent être exposés dans la salle de classe ou dans le corridor. Les textes exposés devraient être exempts de fautes.

**Quoi?**

C'est une activité de rédaction collective. Une élève décrit aux autres les circonstances d'une expérience personnelle. Les mots et expressions sont notés sur une grande feuille ou au tableau. L'élève utilise ces mots pour dicter des phrases à l'enseignante ou à l'enseignant. Les autres élèves participent en révisant et en corrigeant le texte, en vérifiant la structure de la phrase, en vérifiant les mots dans le dictionnaire, les verbes et les accords des mots. Ce texte produit par le groupe sert de modèle d'écriture et d'application des règles de grammaire.

Pourquoi?

- Modéliser le processus d'écriture, les habiletés et l'interaction dans les groupes d'écriture [COM].
- Utiliser le vécu de l'élève comme base de lecture et d'écriture [COM].

Quand?

- Tout au long de l'année.

Comment?

Pour bénéficier au maximum de cette activité la démarche suivante est suggérée:

- Je motive les élèves à communiquer oralement (tout événement vécu peut servir de source d'idées).
- Je guide les élèves dans la description de l'événement ainsi que dans la discussion qui suivra pour générer autant d'idées que possible sur le sujet.

- J'écris les mots, le message ou l'histoire de l'élève au tableau ou sur une grande feuille. Je demande aux élèves de vérifier la structure du texte et la suite logique de l'événement. J'écris lisiblement ce que dicte l'élève en changeant son texte le moins possible.
- J'utilise le vocabulaire spécifique à la description du langage écrit: noms, adjectifs, verbes, déterminants, phrase, fin d'une phrase, ponctuation, genre et nombre, etc., en montrant aux élèves le processus d'écriture.
- Je lis le texte ou l'histoire.
- Je mets la date sur la feuille et je l'affiche en classe pour pouvoir se référer au processus d'écriture quand l'occasion se présentera.
- Je demande à l'élève de copier son texte sur une feuille pour l'insérer dans un dossier d'écriture.
- J'utilise le brouillon qui est sur la grande feuille lors d'une consultation sur l'écriture, et j'aide l'élève à formuler quelques stratégies qui lui seront très utiles pour appliquer le processus d'écriture de façon autonome. J'aide l'élève à prendre des notes qui seront attachées au texte achevé afin de s'y référer au besoin.

**Quoi?**

Les groupes de révision des textes sont des groupes de consultation ou des entrevues avec les élèves et ce, en petits groupes.

Pourquoi?

- Favoriser le réinvestissement du vocabulaire métacognitif en situation de communication [COM].
- Augmenter la qualité des textes en permettant la négociation de la forme dans des situations sociales et en facilitant l'accès à plusieurs points de vue [COM] [CRC].
- Développer le raisonnement critique et la créativité par la résolution de problèmes [COM] [CRC].
- Motiver les élèves à écrire plus souvent en leur facilitant la tâche et en la rendant plus agréable.
- Augmenter l'autonomie des élèves [AUT].

Quand?

- Quand l'élève en ressent le besoin ou est prête à lire la première version de son texte.

Comment?

- Il est préférable de ne pas organiser plus de trois groupes de révision à la fois pour limiter le bruit. Je peux donner une consultation informelle en cas d'urgence.
- L'élève se prépare en formulant son problème ainsi qu'une liste de questions à poser au groupe.
- **Premier brouillon**
 - Les membres du groupe n'ont pas d'exemplaire du texte puisque l'auteur ou l'auteure est responsable de tout changement.
 - Ils doivent écouter attentivement. De plus, les remarques doivent porter sur l'organisation des idées et non pas sur des erreurs superficielles.

- L'élève expose son problème ou informe le groupe du type d'aide dont elle a besoin et du but de cette révision.
- L'élève lit son texte à haute voix une ou deux fois, selon la longueur, tout en faisant une pause entre les deux lectures.
- Les membres du groupe notent les idées et les mots clés pendant la pause.
- Après la seconde lecture, les membres du groupe posent des questions pour clarifier leur compréhension du texte et font des suggestions spécifiques.
- L'élève décide des changements à apporter à son texte.
- La même démarche peut se répéter pour différents brouillons successifs.

- **Dernier brouillon**

- L'élève indique le type d'aide qu'elle aimerait recevoir.
- L'élève lit son texte pendant que les autres écoutent attentivement.
- Les membres du groupe font des commentaires positifs et posent des questions pour clarifier leur compréhension du texte et du problème. Ils peuvent faire des suggestions spécifiques à partir de leurs propres expériences du processus d'écriture.
- L'auteur distribue des exemplaires de son texte pour que le groupe l'aide à corriger les erreurs de grammaire, d'orthographe, etc. Chaque membre du groupe se spécialise dans la correction d'un type d'erreur (vocabulaire, ordre des mots, ponctuation, accords, orthographe, etc.).

Activité 4

Le journal dialogué⁶⁵



Quoi?

Un carnet ou un cahier dans lequel l'élève note ses réactions personnelles aux différents textes qu'elle lit. On peut ainsi s'y référer au besoin pour alimenter des discussions et des réflexions sur le processus de lecture.

Le dialogue s'établit sous forme d'un échange de lettres. Grâce au journal dialogué, l'élève converse par écrit avec l'enseignante ou l'enseignant, ou avec une camarade de son groupe pour exprimer sa réaction personnelle à une lecture. Toute personne qui lit le journal y ajoute ses commentaires et ses réflexions. Cette interaction sociale est importante pour motiver les élèves et pour leur permettre de développer plus efficacement leurs habiletés et leur raisonnement critique.

Pourquoi?

- Prendre conscience du lien étroit entre leur vie et les livres [COM] [CRC] [VAL].
- Clarifier la compréhension du texte en communiquant avec autrui et en mettant en commun ses opinions et ses pensées personnelles [COM] [CRC] [VAL].
- Développer le raisonnement critique [CRC].
- Développer le sens de l'autonomie dans ses choix de livre et dans l'expression de sa compréhension [AUT].
- Utiliser le langage à des fins de communication d'idées, d'opinions et de sentiments [COM] [CRC] [VAL].
- Adopter une approche personnelle du roman [COM] [CRC] [VAL].
- Accroître sa vitesse de lecture [COM].
- Développer le goût et l'habitude de lire [COM].

Quand?

- Après une période de lecture.
- S'échelonne sur une longue période de l'année telle qu'un semestre, deux mois, etc. Il faut prévoir différents moments d'échange du journal dialogué afin d'avoir le temps d'y répondre et ensuite, de l'évaluer.

Comment?

- Je demande aux élèves de se procurer un cahier ou un carnet dans lequel elles pourront écrire régulièrement.

- Le carnet permet de conserver par écrit, de façon continue, les pensées et les réactions de chaque élève.
- Je détermine les objectifs et le nombre de fois où il y aura écriture dans le journal et échange avec une camarade. De plus, je détermine à quel moment et combien de fois les élèves doivent me remettre leur journal dialogué. Je fais une rotation afin de ne pas avoir tous les journaux le même jour.
- J'encourage les élèves à s'exprimer sincèrement et de façon personnelle.
- Je peux leur donner des débuts de phrase afin de les guider. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses tant que ce qui est écrit reflète le développement de l'élève.
- Je rédige un mot d'introduction au journal dialogué. Les élèves pourront le coller à la première page de leur journal.
- J'explique clairement la démarche du journal, le genre de lettre, les commentaires, les critères d'évaluation et la façon de faire lors de la période de lecture.
- Les règlements lors du journal dialogué doivent être clairs et précis. Par exemple:
 - j'arrive à l'atelier avec mon livre ou j'en choisis un sur place;
 - je lis, je rédige une lettre ou je réponds à une lettre pendant la période de lecture;
 - je ne fais pas d'autres devoirs ou je ne lis pas dans une autre matière;
 - je ne parle pas et je ne dérange pas les autres;
 - je rédige une lettre à chaque période de lecture.

Évaluation

- 5 % pour le respect des règlements
- 5 % pour le nombre de lettres demandées
- 20 % pour l'orthographe d'usage et grammaticale
- 30 % pour les structures de phrase et le vocabulaire
- 40 % pour le contenu (sentiments et opinions par rapport à la lecture)

Document d'information

Ressources pour le journal dialogué



Suggestions de mini-leçons

- la lettre:
 - conventions de la lettre: la date, l'appel, la salutation, la signature, la disposition
 - le contenu du dernier paragraphe doit présenter une piste de réponse pour la personne qui doit répondre
- le roman:
 - le choix d'un livre
 - les caractéristiques du personnage principal et son évolution dans le roman
 - l'identification au personnage principal
 - la position du narrateur ou de la narratrice dans le roman
 - le réseau de relation entre les différents personnages
 - le portrait psychologique d'un personnage
 - les hypothèses suggérées par le titre et les premiers paragraphes d'un roman
 - la structure narrative de différents genres de romans
- Les stratégies de lecture:
 - la prise de notes
 - les prédictions du lecteur ou de la lectrice
 - la critique
 - la structure narrative

Exemples de débuts de phrases pour guider la réaction à la lecture d'un roman:

- Ce qui m'a impressionné.e dans... c'est que...
- Je me suis aperçu.e que...
- Je me demande si... ou je me demande ce que...
- Je prédis que...
- Je ne comprends pas... ou je ne comprends pas pourquoi...
- Maintenant, je comprends... parce que...
- Je me rends compte que
- «...» est un mot dont je pourrais me servir pour...
- «...» est une phrase (ou une pensée) que j'ai trouvée intéressante parce que...
- Ce que j'apprécie ou n'apprécie pas (dans un événement, un personnage, l'intrigue, etc.) c'est...
- Cela me rappelle la fois où...

Que peux-tu faire dans ton journal dialogué:

- Citer un passage qui a une signification particulière pour toi et expliquer pourquoi.
- Rédiger les questions que tu te poses pendant la lecture.
- Dire ce qui, selon toi, va arriver ensuite et expliquer sur quoi tu te bases.
- Rédiger ta réaction à un incident ou à ce qu'a fait un personnage.
- Donner des commentaires sur la façon dont l'auteur ou de l'auteure pique ta curiosité, comment il maintient ton intérêt, comment il crée des images, l'humour ou du suspense, comment il développe des personnages ou des événements vraisemblables.
- Quelle signification a le texte que tu lis? Est-ce que les informations, les opinions, les valeurs ou les idées exprimées touchent ta vie personnelle? Comment? Pourquoi?

Tu auras sans doute d'autres idées quand tu auras pris l'habitude d'utiliser ton journal dialogué. N'hésite pas à t'en servir!

Exemple de lettre de l'enseignant.e

le début de l'année 19...

Cher lecteur, chère lectrice

Voici ton journal de lecture! C'est là que tu pourras parler avec moi, ainsi qu'avec tes camarades de classe, de livres, de poésie, d'auteurs. Tu rédigeras des lettres pour les autres membres de la classe et pour moi, l'enseignant ou l'enseignante; nous répondrons à tes lettres. Toutes tes lettres seront rédigées dans ton cahier, à la fin de la période de lecture ou quand tu fais tes devoirs. Tes lettres témoigneront de tes réflexions, de tes réactions à ta lecture.

Dans tes lettres, parle-nous de ce qui t'a impressionné, de ce que tu as senti, aimé ou détesté; explique-nous pourquoi. Parle-nous de ce que tu ressens après la lecture d'un livre. Pose des questions. Partage tes sentiments et tes expériences.

Tu dois rédiger au moins une lettre par période de lecture. Une lettre sur _____ me sera adressée. Tu peux en rédiger plus si tu le veux. N'oublie pas d'indiquer la date de chaque lettre ou réponse ainsi que le titre de ton livre et le nom de l'auteur ou de l'auteure.

Quand tu m'écris, dépose ton cahier sur mon pupitre. Quand tu écris à un ou une autre camarade, donne-lui ton cahier. Lorsque tu reçois une lettre, tu as 24 heures pour lui répondre.

Attention de ne pas perdre ou endommager le cahier des autres. Tu peux répondre aux lettres durant la période de lecture ou à d'autres moments libres.

J'attends avec impatience de te lire!

Lettre modèle (l'envoi)

date:

Martine,

J'ai presque terminé le roman de Louis Émond, Taxi en cavale. J'ai hâte de savoir ce qui va arriver au chauffeur de taxi qui a été capturé par des bandits.

Dans cette histoire, le personnage qui m'a le plus touché est une fille handicapée. Elle reste toujours assise sur une chaise roulante: évidemment, elle ne peut pas marcher.

Ce personnage m'a rappelé un cauchemar. Le voici: j'avais eu un grave accident et j'étais paralysé. J'étais condamné à rester sur une chaise roulante jusqu'à la fin de mes jours. Je ne pouvais plus pratiquer mes sports préférés. Ce qui me rendait triste par-dessus tout, c'était le fait de ne plus être comme les autres.

Je te raconte tout cela pour expliquer que ça ne doit pas être facile quand on est handicapé. Qu'en penses-tu?

À bientôt.

Benoît

Lettre modèle (la réponse)

date:

Bonjour Benoît,

Souvent, les gens se donnent eux-mêmes des limites qui sont de véritables handicaps. Ils sont handicapés de volonté. «Je ne peux pas faire cela, je ne suis pas capable, etc.» Je crois que ces gens-là sont les véritables handicapés.

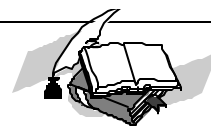
Les rêves sont des expériences tellement intenses et pures qu'ils nous permettent d'apprendre beaucoup sur nous-mêmes: nos peurs, notre façon de voir le monde. Dans ton rêve, tu as pris conscience des limites et de la tristesse que tu ressentirais si tu étais handicapé. De la même façon qu'un rêve, un roman entraîne le lecteur à vivre des expériences qu'il ne connaîtrait pas dans la réalité et lui permet d'expérimenter des solutions sans avoir à prendre des risques réels.

J'aimerais savoir comment se sent le personnage handicapé de Taxi en cavale. Se sent-elle comme toi dans ton rêve? Sinon, quelle en est la différence? Tu m'en glisseras un mot dans ta prochaine lettre.

Salut.

Martine

65. Johanne Savard. — «Un projet de lecture au secondaire : Le journal dialogué». — Québec français. — N° 94 (été 1994). — Publications Québec français. — Revue semestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 45-52



Titre _____

Auteur ou auteure _____

Maison d'édition _____

Collection _____

Année d'édition _____

Nombre de pages _____

Genre du livre _____

Cote (bibliothèque) _____

Indice de difficulté **1. facile à lire**

2. un peu de difficulté à lire

3. difficile à lire

Appréciation **1. passionnant**

2. intéressant

3. peu intéressant

Durée de la lecture **date du début de la lecture** _____

date de la fin de la lecture _____

Note sur le genre du livre: choisir un genre dans chaque catégorie

Catégorie 1: roman **catégorie 2:** histoire

 nouvelle science-fiction

 conte et légende aventures

 documentaire policier

 biographie amour

 autres _____

Les expressions idiomatiques

Expressions idiomatiques

Les expressions idiomatiques donnent de la couleur à notre langue. Elles permettent de se faire des images mentales. Il est important de les aborder en contexte afin de faire découvrir quand une expression précise s'utilise, le sens qu'elle a et les images qu'elle provoque. Cette liste d'expressions n'existe qu'à titre de banque. N'ayez pas peur de faire connaître à vos élèves celles que vous utilisez dans votre milieu et même celles que les élèves utilisent.

Parties du corps

Bouche

- **De bouche à oreille** (confidemment, d'une personne à l'autre)
⇒ *L'invitation à la fête s'est faite de bouche à oreille.*
- **Rester bouche bée** (rester frappé d'admiration, d'étonnement, de stupeur)
⇒ *Elle est restée bouche bée lorsqu'on lui a appris qu'elle était choisie pour le voyage.*



Bras

- **Être le bras droit de** (être la ou le principal assistant)
⇒ *Johanne est le bras droit de la présidente de la Cité étudiante.*
- **Se croiser les bras** (ne rien faire)
⇒ *L'équipe s'est croisé les bras durant la période d'entraînement et elle a perdu sa dernière chance d'aller en élimatoire.*



Cheveux

- **Se prendre aux cheveux** (se quereller, se disputer, se battre)
⇒ *Ils se sont encore pris aux cheveux pour décider qui fera la course.*
- **Tirer par les cheveux** (peu logique, qui n'a pas de bon sens, exagéré)
⇒ *Je ne le croyais pas car ses excuses et ses prétextes étaient tirés par les cheveux.*

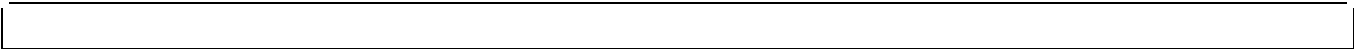
Cheville

- **Ne pas arriver à la cheville de** (être inférieur, ne pas être aussi bon ou bonne)
⇒ *Il ne lui arrive pas à la cheville au hockey.*

Cœur

- **Avoir grand cœur / avoir bon cœur / avoir du cœur** (bonté, générosité, bienveillance)
⇒ *Cette personne a vraiment bon cœur, elle a donné de son temps à la banque alimentaire.*





Cœur (suite)

- **Avoir le cœur en peine** (être triste)
⇒ *Depuis son départ, j'ai le cœur en peine.*
- **Avoir mal au cœur** (avoir de la peine)
⇒ *J'ai mal au cœur de voir tant de personnes sans emploi.*
- **Avoir sur le cœur** (ne pas oublier, avoir de la rancune)
⇒ *Mon ami n'est pas venu à la fête et j'ai ça sur le cœur.*
- **De bon cœur** (volontiers)
⇒ *Elle fait son travail de bon cœur.*
- **Ne pas porter quelqu'un dans son cœur** (ne pas aimer quelqu'un)
⇒ *Après le mauvais coup qu'elle m'a fait, je ne la porte pas dans mon cœur.*
- **Une peine de cœur** (une peine d'amour, la rupture d'une relation amoureuse)
⇒ *Jean et Michelle viennent de se quitter et Jean a vraiment une peine de cœur.*
- **S'en donner à cœur joie** (avec beaucoup de plaisir)
⇒ *Ils s'en donnent à cœur joie en jouant dans la boue.*
- **Si le cœur t'en dit** (si tu le désires, si ça te tente)
⇒ *Si le cœur t'en dit, on peut aller prendre un café au Wheatland.*



Corps

- **À corps perdu** (sans se ménager)
⇒ *Le groupe de 11e année organise une fête et les jeunes travaillent à corps perdu pour la préparer.*

Cou

- **Se rompre le cou** (se tuer)
⇒ *Il va se rompre le cou avec ses cascades en rouli-roulant (planche à roulettes).*

Coude

- **Jouer des coudes** (s'ouvrir un passage, se mettre en valeur, s'affirmer)
⇒ *Les élèves apprennent qu'il faut parfois jouer des coudes pour avoir une place dans l'équipe de natation.*
- **Se serrer les coudes** (s'entraider)
⇒ *Il faut se serrer les coudes si on veut se sortir de cette situation difficile.*



Dents

- **Garder / avoir une dent contre** (en vouloir à, garder rancune à)
⇒ Depuis leur défaite, il a une dent contre son copain.
- **N'avoir rien à se mettre sous la dent** (n'avoir rien à manger)
⇒ J'ai faim et je n'ai rien à me mettre sous la dent.
- **Ne pas desserrer les dents** (se taire, refuser de parler)
⇒ Elle n'a pas desserré les dents tout au long de l'interrogatoire.



Doigts

- **Être à deux doigts de** (être tout près de)
⇒ L'équipe est à deux doigts de remporter le championnat.
- **Sur le bout des doigts** (maîtriser parfaitement, savoir parfaitement)
⇒ Je sais ce chapitre sur le bout des doigts, je vais sûrement bien réussir mon test.
- **Toucher du doigt** (approcher, préciser)
⇒ Sa longue réflexion lui a permis de toucher du doigt la cause de son échec.
- **Un doigt de** (un tout petit peu)
⇒ Vous prendrez bien un doigt de mon vin que j'ai fait l'an dernier ?



Dos

- **Avoir sur le dos** (être harcelé, être surveillé tout le temps)
⇒ Cette personne m'énerve car je l'ai tout le temps sur le dos.

Front

- **Avoir du front** (être sans-gêne, avoir de l'audace, oser)
⇒ Il a du front de venir me voir à la maison.

Gorge

- **Avoir la gorge serrée** (être ému)
⇒ J'avais la gorge serrée en les voyant réunies après tant d'années.

Jambe

- **Prendre ses jambes à son cou** (se sauver rapidement en courant)
⇒ Il a pris ses jambes à son cou quand il a vu arriver toute la «gang».



Langue

- **Avoir la langue trop longue** (être bavard, aimer dire du mal d'une autre personne)
⇒ *Elle a la langue trop longue et ça blesse les autres.*
- **Tenir sa langue** (se taire)
⇒ *Il vaut mieux tenir sa langue que de dire des choses qui blessent les autres.*



Main

- **Avoir sous la main** (avoir à sa disposition)
⇒ *Plusieurs élèves ont un ordinateur sous la main à la maison.*
- **Changer de main** (changer de propriétaire)
⇒ *Cette résidence a changé de main plusieurs fois.*
- **De main en main** (d'une personne à une autre)
⇒ *la petite note écrite par Sylvie est passée de main en main durant le cours.*
- **Lever la main sur** (frapper)
⇒ *Je n'ai jamais vu mon père lever la main sur les membres de ma famille.*
- **Mettre la dernière main à** (terminer, s'occuper des derniers détails)
⇒ *La veille de la fête des finissants et des finissantes, les élèves ont mis la dernière main à la décoration de la salle.*
- **Mettre la main sur** (trouver)
⇒ *J'ai enfin mis la main sur le devoir que je cherchais depuis hier.*
- **Prendre en main** (diriger, se charger de)
⇒ *Le comité des élèves a pris en main l'organisation des activités parascolaires.*
- **Reprendre en main** (redresser une situation, corriger)
⇒ *Je dois reprandre en main mes études si je veux réussir mon année scolaire.*
- **Se faire la main** (s'exercer)
⇒ *Chaque jour, je me fais la main au ping-pong afin d'améliorer ma technique.*
- **Tendre la main** (accueillir, offrir son aide, aider)
⇒ *Chaque fois que je suis dans l'embarras, Juliette me tend la main.*



Nez

- **Mettre le nez dans** (se mêler de)
⇒ *Ne mets pas le nez dans mes affaires!*
- **Nez à nez** (face à face)
⇒ *Lors d'un voyage de ski à Banff, je me suis retrouvé nez à nez avec une amie.*



Nez (suite)

- **Rire au nez** (se moquer ouvertement de)
⇒ *Les élèves ne respectent pas cet enseignant, ils lui rient au nez.*



Œil, yeux

- **Avoir l'œil sur / avoir à l'œil** (surveiller)
⇒ *Le chasseur a l'œil sur / a à l'œil un chevreuil de grande taille.*
- **Cela crève les yeux / saute aux yeux** (être évident)
⇒ *Ça crève les yeux qu'ils ne veulent pas participer au concours.*
- **Dans le blanc des yeux** (regard direct)
⇒ *J'exige la vérité. Regarde-moi dans le blanc des yeux et raconte-moi ce qui est arrivé.*
- **Entre quatre-z-yeux** (seul à seul, en privé)
⇒ *Je veux te parler sérieusement, entre quatre-z-yeux.*
- **Fermer les yeux sur** (ignorer, faire semblant de ne pas voir)
⇒ *Son père voyait son petit jeu mais il a fermé les yeux puisque ce n'était pas grave.*
- **Ne dormir que d'un œil** (ne pas dormir profondément, dormir de façon inquiète)
⇒ *Je n'ai dormi que d'un œil car mes parents n'étaient pas encore arrivés de voyage quand je me suis couché.*
- **Ne pas avoir froid aux yeux** (ne pas être timide, ne pas avoir peur, manifester de l'audace, être quelque peu effronté)
⇒ *Elle n'a pas froid aux yeux, elle dit ce qu'elle pense devant les autres.*
- **Ne pas avoir les yeux dans sa poche** (voir tout, ne rien manquer)
⇒ *Lors de la surveillance d'un examen, il ne faut surtout pas avoir les yeux dans sa poche.*
- **Ne pas fermer l'œil** (ne pas dormir)
⇒ *J'ai bu trop de café ce soir et je n'ai pas fermé l'œil de la nuit.*
- **Ouvrir l'œil** (surveiller attentivement)
⇒ *Afin d'éviter qu'il y ait de la tricherie à un examen, il faut ouvrir l'œil.*
- **œil au beurre noir** (œil qui a noirci à la suite d'un coup de poing)
⇒ *Après la bagarre, il s'est retrouvé avec un œil au beurre noir.*



Oreille

- **Avoir de l'oreille** (avoir l'ouïe juste pour la musique)
⇒ *Mon oncle avait de l'oreille et il pouvait jouer maintes mélodies malgré*



qu'il ne connût pas la musique.

Oreille (suite)

- **Dire à l'oreille** (dire tout bas)
⇒ Les élèves se disent à l'oreille la date et l'heure de la fête, afin qu'Hélène n'entende pas.
- **Dormir sur ses deux oreilles** (dormir profondément, sans inquiétude)
⇒ Ce soir je vais dormir sur mes deux oreilles car j'ai terminé mes examens.



Os

- **Ne pas faire vieux os** (ne pas durer)
⇒ Si elle n'est pas discrète, elle ne fera pas vieux os à ce poste.
- **Tremper jusqu'aux os** (être très mouillé)
⇒ J'ai été surprise par l'orage et je suis trempée jusqu'aux os.



Peau

- **Avoir les nerfs à fleur de peau** (être facilement irritable)
⇒ Jean a les nerfs à fleur de peau après sa semaine d'examens.
- **Être mal / se sentir mal dans sa peau** (être mal à l'aise)
⇒ Plus je l'observais, plus je constatais qu'il était mal dans sa peau / se sentait mal dans sa peau.
- **N'avoir que la peau et les os** (être très maigre)
⇒ Après sa longue maladie, il n'avait que la peau et les os.
- **Se mettre dans sa peau** (se mettre à sa place)
⇒ Si tu te mettais dans sa peau, serais-tu moins inquiet?

Pied

- **Marcher sur les pieds de** (créer des ennuis, intervenir dans les affaires de quelqu'un d'autre) (on dit surtout: ne pas se laisser marcher sur les pieds)
⇒ Cette enseignante ne se laisse pas marcher sur les pieds.
- **Mettre les pieds dans le plat** (s'attirer des problèmes, se mettre dans une mauvaise situation)
⇒ Il a mis les pieds dans le plat avec son commentaire.
- **Perdre pied** (perdre l'équilibre, glisser)
⇒ J'ai perdu pied et je suis tombé sur la glace.
- **Se lever du mauvais pied** (se lever de mauvaise humeur)



⇒ Jean grogne beaucoup ce matin, il s'est levé du mauvais pied.

Pied (suite)

Remettre les pieds (retourner)

⇒ Nous avons remis les pieds sur les lieux de l'accident.



Poing

Dormir à poings fermés (dormir profondément)

⇒ Quand le téléphone a sonné, j'ai fait un saut car je dormais à poings fermés.



Pouce

Manger sur le pouce (manger à la hâte)

⇒ J'ai une réunion à midi, je devrai manger sur le pouce pour ne pas être en retard.



Sang

Mon sang n'a fait qu'un tour (être bouleversé, se fâcher)

⇒ Quand j'ai appris qu'il avait copié mon travail, mon sang n'a fait qu'un tour.

Se faire du mauvais sang (s'inquiéter)

⇒ Sylvain n'est pas encore arrivé de Regina et je me fais du mauvais sang.



Tête

Avoir en tête (avoir l'intention de)

⇒ Ce jeune entrepreneur a en tête de devenir directeur de plusieurs entreprises.

Être tombé sur la tête (avoir perdu la raison, avoir l'esprit dérangé)

⇒ Es-tu tombé sur la tête pour faire une chose pareille?

Faire la tête (bouder)

⇒ Depuis le récent succès de Louise, Jeanne lui fait la tête.

Ne faire qu'à sa tête (s'entêter, ne suivre que son idée)

⇒ Malgré les avertissements de tempête, il n'en fait qu'à sa tête et prend la route pour Saskatoon.

Se casser la tête (chercher très fort, se faire du souci, chercher une solution)

⇒ Arrête de te casser la tête avec cet examen, tu es prête et ça ira bien.

Se creuser la tête (penser très fort, chercher mentalement)

⇒ Je me creuse la tête pour trouver une solution à ce problème.



[Empty rectangular box]

Ventre

- **Se mettre à plat ventre** (s'abaisser devant quelqu'un)
⇒ Ça ne donne rien de se mettre à plat ventre devant la direction, il faut travailler avec elle.



Monde des animaux

Bec

- **Faire le bec fin** (faire le difficile au sujet de la nourriture)
⇒ Il fait le bec fin car il ne veut pas manger ce qu'il y a au menu aujourd'hui.
- **Une prise de bec** (une chicane, une dispute, une querelle)
⇒ Ils ont eu une prise de bec et ils ne veulent plus se parler.



Bête

- **Chercher la petite bête / chercher la bête noire** (chercher la moindre erreur, chercher à prendre l'autre en défaut)
⇒ Que d'histoires pour une si petite faute! Tu cherches toujours la petite bête/ Tu cherches toujours la bête noire.

Chat

- **Avoir d'autres chats à fouetter** (avoir autre chose à faire)
⇒ Je n'ai pas le temps de t'aider car j'ai d'autres chats à fouetter.
- **Avoir un chat dans la gorge** (avoir la voix enrouée, avoir des picotements dans la gorge)
⇒ Le premier ministre avait un chat dans la gorge. On lui a apporté un verre d'eau pour lui permettre de continuer son discours.
- **Donner sa langue au chat** (renoncer et vouloir avoir la réponse)
⇒ Je n'ai pas réussi à résoudre ce problème, je donne ma langue au chat.
- **Il n'y a pas un chat** (il n'y a personne)
⇒ Je suis arrivé à la danse à neuf heures et il n'y avait pas un chat.



Cheval

- **Être à cheval sur les principes** (appliquer les lois, les règlements de façon sévère)
⇒ Le patron est à cheval sur les principes et il est interdit de fumer. Le règlement est valable même pour sa fille.
- **Monter sur ses grands chevaux** (se fâcher, paniquer)
⇒ Le propriétaire est monté sur ses grands chevaux car il y a eu du vandalisme dans



son magasin.

Cheval (suite)

- **Un remède de cheval** (un remède très violent)
⇒ *Mon médecin m'a prescrit un remède de cheval; mais était-ce vraiment nécessaire d'aller si loin?*



Chien

- **Être comme chien et chat** (être continuellement en désaccord, en chicane)
⇒ *Ces deux soeurs sont comme chien et chat lorsqu'elles sortent ensemble.*
- **Se donner un mal de chien** (faire de grands efforts, de grands sacrifices pour arriver à un résultat)
⇒ *L'équipe s'est donné un mal de chien pour préparer le voyage-échange.*
- **Un temps de chien** (du mauvais temps)
⇒ *Habillez-vous chaudement il fait un temps de chien.*



Crocodile

- **Des larmes de crocodile** (larmes hypocrites pour tromper)
⇒ *Dès qu'il est pris au piège, il se met à verser des larmes de crocodile pour ne pas être puni.*



Linotte

- **Une tête de linotte** (étourdi, écervelé)
⇒ *Il a encore oublié la réunion, c'est une vrai tête de linotte.*

Loup

- **Avoir une faim de loup** (avoir très faim)
⇒ *J'ai une faim de loup car je n'ai pas mangé depuis ce matin.*



Oiseau

- **Une cervelle d'oiseau / cervelle de moineau** (personne sans jugement, sans réflexion)
⇒ *C'est une vraie cervelle d'oiseau, il a répondu la même chose à chaque question.*
- **Un oiseau de malheur** (personne qui annonce de mauvaises nouvelles ou dont l'arrivée nous laisse prévoir que les nouvelles seront mauvaises)
⇒ *Annoncez-lui la nouvelle, je ne veux pas être un oiseau de malheur.*
- **Un oiseau de nuit** (une personne qui aime se coucher tard)
⇒ *C'est un oiseau de nuit, il regarde tous les films à la télévision jusqu'à la fermeture de la station.*



Mouche

- **Entendre voler une mouche** (c'est le silence parfait)
⇒ On pouvait entendre voler une mouche durant l'examen.



Patte

- **Tirer de la patte** (perdre une partie de sa force, de sa puissance)
⇒ L'équipe tire de la patte. Elle perd régulièrement depuis un mois.

Poule

- **Une poule mouillée** (personne qui a peur de tout et de rien, qui n'ose pas faire quelque chose)
⇒ Quelle poule mouillée! Il ne veut pas le rencontrer.



Thèmes variés

Alimentation

- **Être soupe au lait** (se mettre facilement en colère)
Origine: comme dans l'expression «monter comme une soupe au lait», image d'un chaudron de lait bouillant qui déborde.
⇒ Faites très attention à votre façon de lui annoncer cette mauvaise nouvelle car il est très soupe au lait.
- **Ne pas être dans son assiette** (ne pas être de bonne humeur)
⇒ Dès son arrivée, nous avons vu qu'elle n'était pas dans son assiette.
- **Pour une bouchée de pain** (pour presque rien)
⇒ Les marchés aux puces permettent d'acheter des choses pour une bouchée de pain.
- **Se vendre comme des petits pains chauds** (se vendre très vite)
⇒ Les tableaux de mon amie se vendent comme des petits pains chauds.
- **Tomber dans les pommes** (perdre connaissance)
⇒ Deux personnes sont tombées dans les pommes dans cette salle surchauffée et pleine à craquer.



Divers

- **Être cloué au lit** (être obligé de rester coucher)
⇒ Depuis son opération, il est cloué au lit et il ne peut pas se lever.
- **Être dans de beaux draps** (être dans une mauvaise situation)
⇒ Une panne d'essence en pleine campagne! Je t'assure que nous sommes dans de beaux draps.

Divers (suite)

- **Faire l'école buissonnière / sécher les cours** (se dit lorsqu'un ou une élève, à l'insu de ses parents, joue ou s'amuse plutôt que d'aller à l'école)
⇒ *C'est difficile d'empêcher les élèves de faire l'école buissonnière quand il fait si chaud.*
- **Rire jaune** (ne plus avoir envie de rire; ne plus trouver cela drôle)
Origine: «jaune» est la couleur du soufre associée à l'enfer. Elle en est venue à représenter la trahison, la déloyauté. Au Moyen-Âge, Judas éteint dépeint portant cette couleur particulière.
⇒ *Elle a ri jaune quand elle s'est rendu compte que sa plaisanterie avait raté et qu'elle devrait tout expliquer à la direction.*
- **Tourner autour du pot** (faire des détours plutôt que d'aborder le sujet directement)
⇒ *Arrête de tourner autour du pot et donne ton opinion.*
- **Une histoire à dormir debout** (récit ennuyeux, endormant ou absurde)
⇒ *Ce film ne m'a pas plu du tout. C'était vraiment une histoire à dormir debout.*

Environnement

- **Ne pas y aller par quatre chemins** (parler sans détour)
⇒ *Elle n'y est pas allée par quatre chemins et m'a dit que mon travail était mal fait.*
- **Remuer ciel et terre / remuer mer et monde** (faire tout ce qui est possible pour arriver à ses fins)
⇒ *J'ai remué ciel et terre pour essayer de retrouver mes livres mais je ne les ai pas.*
- **S'en faire une montagne** (exagérer les difficultés, s'inquiéter pour rien)
⇒ *Tu t'en fais une montagne de cet échec, tu pourras te reprendre la prochaine fois.*



État d'âme, attitudes, relations interpersonnelles

- **Avoir la gorge serrée** (être ému)
⇒ *J'avais la gorge serrée en les voyant enfin réunies après tant d'années.*
- **Avoir le cœur en peine** (être triste)
⇒ *Depuis son départ, j'ai le cœur en peine.*
- **Avoir le coup de foudre** (tomber amoureux ou amoureuse tout d'un coup)
⇒ *Johanne a eu le coup de foudre pour le nouveau moniteur.*
- **Avoir les bleus** (avoir le cafard, s'ennuyer)
⇒ *Il pleut depuis quelques jours et j'ai les bleus car je ne peux rien faire dehors.*



- **Avoir les nerfs en boule** (être énervé, être fatigué)
⇒ *Depuis que je sais qu'elle arrive ce soir, j'ai les nerfs en boule.*

État d'âme, attitudes, relations interpersonnelles (suite)

- **Avoir les nerfs à fleur de peau** (être facilement irritable)
⇒ *Jean a les nerfs à fleur de peau après sa semaine d'examens.*
- **Avoir mal au cœur** (avoir de la peine)
⇒ *J'ai mal au cœur de voir tant de personnes sans emploi.*
- **Avoir sur le cœur** (ne pas oublier, avoir de la rancune)
⇒ *Mon ami n'est pas venu à la fête et j'ai ça sur le cœur.*
- **En avoir plein le dos** (être excédé, être découragé)
⇒ *J'en ai plein le dos de tous ces devoirs, je veux tout lâcher!*
- **En faire voir de toutes les couleurs** (causer toutes sortes d'ennuis)
⇒ *Les enfants que j'ai gardés hier soir m'en ont fait voir de toutes les couleurs. C'est la dernière fois que je les garde.*
- **Être au bout de son rouleau** (n'avoir plus rien à dire, être fatigué)
⇒ *Je suis au bout de mon rouleau, je travaille à ce décor depuis plus de quatre heures.*
- **Être mal / se sentir mal dans sa peau** (être mal à l'aise, ne pas être content, ne pas être satisfait de soi)
⇒ *Plus je l'observais, plus je constatais qu'il était mal dans sa peau / qu'elle se sentait mal dans peau.*
- **Faire la tête** (bouder)
⇒ *Depuis le récent succès de Louise, Jeanne lui fait la tête.*
- **Garder / avoir une dent contre** (en vouloir à, garder rancune à)
⇒ *Depuis leur défaite, il a une dent contre son copain.*
- **Mon sang n'a fait qu'un tour** (être bouleversé, se fâcher)
⇒ *Quand j'ai appris qu'il avait copié mon travail, mon sang n'a fait qu'un tour.*
- **Ne pas mâcher ses mots / dire ses quatre vérités** (dire ce qu'on pense, brutalement, avec grande franchise)
⇒ *La direction n'a pas mâché ses mots: je suis à la porte de l'école. / Il était grand temps que quelqu'un lui dise ses quatre vérités.*
- **Ne pas porter quelqu'un dans son cœur** (ne pas aimer quelqu'un)
⇒ *Après le mauvais coup qu'elle m'a fait, je ne la porte pas dans mon cœur.*
- **Perdre le nord** (perdre la raison, la tête)
⇒ *Quand il a appris qu'il était refusé à l'université, il a perdu le nord.*



- **Piquer une crise** (s'emporter, se mettre en colère)
⇒ *Jean a piqué une crise lorsqu'il a reçu les résultats de ses travaux.*

État d'âme, attitudes, relations interpersonnelles (suite)

- **Taper dans l'œil** (plaire à quelqu'un, être attiré)
⇒ *Ce garçon / cette fille m'a vraiment tapé dans l'œil!*
- **Tête à tête** (seul à seul, rendez-vous amoureux)
⇒ *J'ai un tête à tête avec le nouvel élève au restaurant ce soir.*
- **Tomber sur les nerfs** (irriter, agacer)
⇒ *Il passe son temps à se moquer des autres et cela me tombe sur les nerfs.*
- **Une peine de cœur** (une peine d'amour, la rupture d'une relation amoureuse)
⇒ *Jean et Michelle viennent de se quitter et Jean a vraiment une peine de cœur.*



Sports

- **La balle est dans ton / son camp** (c'est à cette personne de faire ou de décider quelque chose)
⇒ *Maintenant que nous en avons discuté, la balle est dans ton camp et nous attendons ta réponse.*
- **Le revers de la médaille** (le côté désagréable d'une chose)
Origine: vient du proverbe «Toute médaille a son revers»
⇒ *Plusieurs jeunes sont partis faire du sport mais le revers de la médaille c'est qu'il ne reste plus personne pour préparer la fête de ce soir.*



Temps

- **Comme le jour et la nuit** (deux personnes ou deux choses complètement différentes)
⇒ *Ils sont frère et sœur, mais c'est comme le jour et la nuit. Ils ne sont d'accord sur rien.*
- **Chercher midi à quatorze heures** (compliquer les choses simples, voir des difficultés là où il n'y en n'a pas)
⇒ *Pourquoi cherches-tu midi à quatorze heures? Fais ton travail selon ce qui a été demandé.*
- **La semaine des quatre jeudis** (un jour qui n'arrivera jamais)
⇒ *Tu n'aurais pas dû lui prêter cet argent, tu vas le ravoir la semaine des quatre jeudis.*



Transport

- **Mettre des bâtons dans les roues** (causer des difficultés, nuire)
⇒ *Malgré ses adversaires qui ont essayé de lui mettre des bâtons dans*



les roues, il a remporté son élection.

Les expressions courantes

Expressions courantes

- **À ma connaissance** (selon mes informations)
⇒ À ma connaissance, le spectacle débutera avec un peu de retard.
- **À tes souhaits!** (expression utilisée lorsqu'une personne éternue)
⇒ «À tes souhaits!», « Merci, je n'en finis plus d'éternuer ».
- **À tour de rôle** (chacun son tour, l'un après l'autre)
⇒ Les élèves ont parlé à tour de rôle à la personne invitée.
- **À tout bout de champ** (à tout moment)
⇒ Cette personne parle de ses opérations et de ses maladies à tout bout de champ.
- **Avoir une peur bleue** (avoir très peur)
⇒ Ils ont une peur bleue des araignées. Ils se sauvent lorsqu'ils en voient.
- **Battre son plein** (être commencé)
P La fête battait son plein quand nous sommes arrivés.
- **C'est plus fort que moi** (je n'ai pas de contrôle)
⇒ C'est plus fort que moi, je ne peux pas résister au chocolat. Il faut que j'en mange.
- **Coup sur coup** (l'un après l'autre)
⇒ Trois de mes amis sont morts coup sur coup et c'est difficile à vivre.
- **Dans l'ensemble** (en gros)
⇒ Dans l'ensemble, j'ai eu une bonne année scolaire et j'en suis fière.
- **En bordure de** (le long de)
⇒ Il y a de belles fleurs en bordure de la route.
- **En moins de deux / en moins de rien** (rapidement, sans perte de temps)
⇒ J'ai terminé mes devoirs en moins de deux aujourd'hui. Je peux maintenant aller jouer.
- **En prendre son parti** (accepter la situation)
⇒ Tu dois en prendre ton parti: tu ne pourras jamais être repêché par cette équipe professionnelle.
- **Étancher la soif** (boire)
⇒ Une bonne limonade peut étancher ma soif lors de belles journées chaudes.
- **Être beau ou belle à croquer** (être beau ou belle)
⇒ Dans son nouvel habit de bal, il est beau à croquer.

- **Être rivé à** (être captivé, être comme attaché à)
⇒ *Les jeunes sont rivés à la télévision car il y a un bon film.*

- **Échapper belle** (éviter de peu ce qui menaçait)
⇒ *Heureusement qu'ils avaient leur ceinture de sécurité. Ils l'ont échappé belle lors de cet accident de voiture.*
- **Faire du lèche-vitrine** (regarder ce qu'il y a dans les magasins sans rien acheter)
⇒ *Quand on n'a plus d'argent, on peut toujours faire du lèche-vitrine.*
- **Faire ses premières armes** (débuter)
⇒ *Ce groupe fait ses premières armes avec son spectacle.*
- **Mettre du sien** (faire sa part, participer activement)
⇒ *Si tu y mets du tien, nous finirons ce travail dans dix minutes.*
- **Mise en train** (période de réchauffement)
⇒ *Après une brève mise en train, la compétition de patinage artistique a commencé.*
- **Par les temps qui courent** (à cause de ce qui se passe en ce moment)
⇒ *Il serait plus prudent, par les temps qui courent, de commencer à verrouiller la porte de ta résidence.*
- **Piquer au vif** (toucher un point sensible)
⇒ *Tu l'as piqué au vif en l'accusant de ne pas être honnête avec toi.*
- **Pomme de terre en robe de chambre / en robe des champs** (pomme de terre avec la peau cuite au four)
⇒ *J'aime bien manger des pommes de terre en robe de chambre / en robe des champs.*
- **Pour comble de malheur / par dessus le marché** (en plus de tout cela)
⇒ *J'ai eu une crevaison et, pour comble de malheur, il s'est mis à pleuvoir lorsque je me préparais à changer le pneu.*
- **Prendre congé** (quitter, s'en aller)
⇒ *Il vaut mieux prendre congé plutôt que de déranger ses amis.*
- **Reprendre le dessus** (être à jour dans son travail, sortir d'une maladie, guérir)
⇒ *Éloïse a repris le dessus dans ses travaux après le retard causé par la grippe.*
- **Sans suite** (incohérent, sans lien)
⇒ *Il racontait une histoire sans suite et je n'ai rien compris.*
- **Sens dessus dessous** (à l'envers, dans un grand désordre)
⇒ *Quel désordre! La maison est sens dessus dessous.*
- **Se porter comme un charme** (aller bien)

⇒ *Mon père est sorti de l'hôpital et il se porte comme un charme maintenant.*

Les proverbes

Proverbes

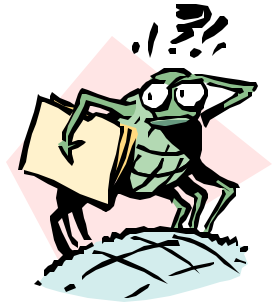
- **A beau mentir qui vient de loin.**
⇒ Une personne qui vient de loin peut raconter ce qu'elle veut sans craindre d'être démentie.
- **À cœur vaillant, rien d'impossible.**
⇒ Avec du courage, on vient à bout de tout.
- **À l'œuvre on connaît l'ouvrier.**
⇒ C'est par la valeur de l'ouvrage qu'on juge la personne qui l'a fait.
- **Après la pluie, le beau temps.**
⇒ La joie vient après la peine; le bonheur suit le malheur.
- **Aux grands maux les grands remèdes.**
⇒ Il faut prendre des décisions fortes contre les maux graves et dangereux.
- **Les bons comptes font les bons amis.**
⇒ Pour rester amis, il faut remettre ce que l'on se doit l'un à l'autre.
- **C'est en forgeant qu'on devient forgeron.**
⇒ À force de s'exercer à une chose, on y devient habile.
- **Chat échaudé craint l'eau froide.**
P On redoute même l'apparence de ce qui vous a déjà nui.
- **Entre l'arbre et l'écorce, il ne faut pas mettre le doigt.**
⇒ Il ne faut intervenir dans une dispute entre proches.
- **Grands parleurs, petits faiseurs.**
⇒ Les personnes qui se vantent le plus ou promettent le plus sont ordinairement celles qui font le moins.
- **Il n'y a pas de fumée sans feu.**
⇒ Derrière les apparences, il y a toujours quelque chose de réel, de vrai.
- **Il n'est pire aveugle que celui ou celle qui ne veut pas voir. Il n'est pire sourd que celui ou celle qui ne veut pas entendre.**
⇒ Le parti pris enlève toute possibilité à tout éclaircissement.
- **Les jours se suivent mais ne se ressemblent pas.**
⇒ Les circonstances varient avec le temps.
- **Loin des yeux, loin du cœur.**
⇒ L'absence détruit ou affaiblit les affections.
- **Mieux vaut tard que jamais.**

⇒ Il vaut mieux, dans certaines situations, agir.

- **Les murs ont des oreilles.**
⇒ Lors d'une discussion confidentielle, il faut se méfier de ce qui nous entoure.
- **Œil pour œil, dent pour dent.**
⇒ Loi du talion: loi qui exige de punir l'offense par une peine de même ordre que celle-ci.
- **Paris ne s'est pas fait en un jour.**
⇒ Rien ne peut se faire sans le temps voulu.
- **Pas de nouvelles, bonnes nouvelles.**
⇒ Sans nouvelles d'une personne, on peut dire qu'il ne lui est rien arrivé de fâcheux.
- **Petit à petit, l'oiseau fait son nid.**
⇒ À force de persévérance, on vient à bout de tout ce qu'on fait.
- **Plus on est de fous, plus on rit.**
⇒ La gaieté devient plus grande quand il y a plus de personnes qui s'amuse.
- **Quand le chat est parti les souris dansent.**
⇒ Quand les personnes responsables sont parties, les autres mettent à profit leur liberté.
- **Qui sème le vent récolte la tempête.**
⇒ Celui ou celle qui produit des causes de désordre ne peut pas s'étonner de ce qui en découle.
- **Qui va à la chasse perd sa place.**
⇒ La personne qui quitte sa place doit s'attendre à la trouver occupée à son retour.
- **Le soleil luit pour tout le monde.**
⇒ Chaque personne a droit aux choses que la nature offre à tous et toutes.
- **Tout est bien qui finit bien.**
⇒ Se dit de quelque chose qui réussit après que l'on a craint le contraire.
- **Toute vérité n'est pas bonne à dire.**
⇒ Il n'est pas toujours bon de dire ce que l'on sait, bien que cela soit vrai.
- **Tout nouveau, tout beau.**
⇒ La nouveauté a toujours un charme particulier.

-
- **Un de perdu, dix de retrouvés.**
⇒ La personne, la chose perdue est très facile à remplacer.
 - **Une fois n'est pas coutume.**
⇒ Un acte isolé n'entraîne rien; on peut fermer les yeux sur un acte isolé.
 - **Une hirondelle ne fait pas le printemps.**
⇒ On ne peut rien conclure avec un seul cas, un seul fait.
 - **Une personne avertie en vaut deux.**
⇒ Quand on est prévenu de ce qui peut arriver, on fait doublement attention.
 - **Ventre affamé n'a point d'oreilles.**
⇒ La personne pressée par la faim n'entend rien.
 - **Vouloir, c'est pouvoir.**
⇒ On réussit lorsqu'on a la ferme volonté de réussir.

Des moyens mnémotechniques



Moyens mnémotechniques d'usage courant ⁵⁷

Les moyens mnémotechniques se définissent comme des stratégies qui facilitent l'encodage de l'information dans la mémoire. Il est donc important que, lors de mes interventions pédagogiques, j'utilise différentes stratégies qui facilitent l'emmagasinement de l'information et la possibilité d'y avoir accès au besoin.

Les acronymes

J'utilise la première lettre de chaque mot d'une liste afin de former un nouveau mot d'une phrase que je peux mieux retenir.

Exemple: pour apprendre le nom des planètes du système solaire (Mars, Vénus, Terre, Mercure, Jupiter, Saturne, Uranus, Neptune, Pluton), je peux utiliser la phrase suivante: «Mon Vieux, Tu Me Jettes Sur Une Nouvelle Planète».

L'analogie (p. 378)

Je compare un nouveau concept à une image ou à un autre concept déjà connu de l'élève.

Le contre-exemple

J'utilise le contre-exemple afin de faire ressortir les traits distinctifs entre différentes informations.

La recréation du contexte

Il est plus facile de se souvenir d'un détail important si je recrée le contexte dans lequel l'action s'est produite.

Exemple: lors de la perte d'un objet, je reconstitue mentalement le déroulement des actions, où cela s'est produit, etc.

Le dégagement d'un principe

Il est plus profitable de dégager les grands principes que tous les détails.

L'établissement de catégories

Il est plus facile de se rappeler les informations organisées sous forme de catégories car je fais ainsi des liens entre les différentes informations.

Exemple: mots de même famille, mots ayant la même graphie, schéma des textes courants etc.

L'exagération

L'amplification ou la déformation d'une information à retenir la rend bizarre et ainsi plus facile à retenir car elle se distingue des autres informations.

Les images (p. 449)

Les images que je me fais mentalement me permettent de me rappeler plus facilement certaines informations.

Exemple: représentation mentale d'un itinéraire, résumé d'un chapitre de physique, etc.

Les mots clés

Je choisis un mot d'une autre langue que j'associe à un même mot de même consonance en français afin de former une image avec l'association.

La répétition

Je fais une révision fréquente d'un même élément.

Le réseau sémantique (p. 459)

C'est une représentation de la manière dont différents concepts sont reliés entre eux. Cela permet aussi de construire de nouvelles connaissances à partir des connaissances déjà acquises. Cela me permet de prendre part activement à la construction de mon savoir et à l'organisation des informations.

Le résumé (p. 369)

Lorsque j'ai trop d'informations à retenir, je peux les réduire à l'essentiel en faisant le résumé de ces informations. Cela me permet de dégager les idées principales et facilite ma compréhension.

Moyen mnémotechnique pour apprendre la terminaison des verbes

Si je tiens compte du fonctionnement de la mémoire, il est important que je puisse regrouper les informations et établir des liens entre elles. Pour l'élève, l'apprentissage des différentes conjugaisons des verbes peut être une tâche facile dans la mesure où je lui permet de regrouper différentes informations.

J'utilise les sons qui terminent les différents verbes à différents temps tout en intégrant différentes exceptions. Je forme ainsi des acronymes pour chaque personne de la conjugaison.

Je	-s	-e	-x	-ai	
[sons]	[i] [è] [oi] [autres]	[e]	[eu]	[é]	
Tu	-s	-e	-x		
[sons]	[autres]	[e] à l'impératif	[eu]		
Il / elle / on	-c	-a	-d	-e	-t
[sons]	(vaincre)	[a]	(-dre)	[e]	[autres]

Nous	-mes	-ons	
[sons]	[me] (être)	[on]	
Vous	-tes	-ez	
[sons]	[te] (être, dire, faire)	[é]	
Ils / elles	-ont	-ent	
[sons]	[on]	[autres]	

Afin de retenir les différentes terminaisons de chaque personne, j'utilise l'acronyme: chaque lettre représente une terminaison de verbe selon le son que j'entends.

Je sexai
Tu sex
Il/elle/on cadet
Nous meson
vous tesez
Ils/elles ontent

Il est possible de faire de grandes affiches de rappel pour la classe et de fournir une fiche de rappel à chaque élève. Cette fiche pourra être collée dans son cahier ou sur le coin gauche de son bureau (je facilite le rappel de l'information en le plaçant en haut à gauche).

Bibliographie

Alberta Education. — Coli : ensemble d'outils d'observation et d'intervention en lecture. — Alberta : Alberta Education, Language Services. — 416 p.

Alberta Education. — Programme d'études de français langue première. — Alberta : Direction de l'éducation française, 1998. — 164 p.

Association des enseignants franco-ontariens. — La compétence en langue parlée, cycle supérieur. — Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1980. — 110 p.

Boyer, Christian. — L'enseignement explicite de la compréhension en lecture. — Boucherville : Graficor, 1993. — 205 p. — (Collection Savoir-faire pédagogique). — ISBN 2-89242-269-8

Boyer, Jean-Yves et al. — Évaluer le savoir-lire. — Montréal : Éditions Logiques, 1994. — (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement). — 321 p. — ISBN 2-89381-115-9

Bureau de l'éducation française. — Les résultats d'apprentissage en français langue première (M-S4). — Manitoba : Bureau de l'éducation française, Éducation et formation professionnelle, 1996. — 146 p. — ISBN 0-7711-2073-7

Caron, Jacqueline. — Quand revient septembre... : Guide sur la gestion de classe. — Vol. 1. — Montréal : Éditions de la Chenelière, 1994. — 450 p. — ISBN 2-89310-199-2

Caron, Jacqueline. — Quand revient septembre... : Recueil d'outils organisationnels.— Vol. 2. — Montréal : Éditions de la Chenelière, 1997. — 440 p. — ISBN 2-89310-324-3

Collectif sous la direction de Clémence Préfontaine et Monique Lebrun. — La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage. — Actes du colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture. — Montréal : Éditions Logiques, 1992. — (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement). — 356 p. — ISBN 2-89381-078-0

Conseil des écoles séparées de Kapuskasing. — Écouter, 7^e et 8^e années. — Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1979. — 60 p.

Daniels, Harvey. — Literature Circles : voice and choice in the student-centered classroom. — Markham : Pembroke Publishers, 1994. — 200 p. — ISBN 1-55138-048-X

De Koninck, Godelieve. — Le plaisir de questionner en classe de français. — Montréal : Éditions Logiques, 1993. — 183 p. — ISBN 2-89381-116-7

Demers, Claire ; Tremblay, Ginette. — Pour une didactique renouvelée de la lecture : du cœur, de stratégies, de l'action. — Rimouski : Éditions L'artichaut, 1992. — 208 p. — (Collection S'outiller et lire pour de vrai). — ISBN 2-921288-01-X

DesRuisseaux, Pierre. — Le livre des expressions québécoises. — Montréal : Éditions Hurtubise, 1979. — 292 p. — HMH. — ISBN 2-89045-200-X

DesRuisseaux Pierre. — Le livre des proverbes québécois. — Montréal : Éditions Hurtubise, 1978. — 219 p. — HMH. — ISBN 0-7758-0132-1

Drapeau, Christian. — J'apprends à apprendre. — Boucherville : Éditions de Mortagne, 1996. — 198 p. — ISBN 2-89074-369-1

Éducation et Formation professionnelle, Manitoba. — Programmes d'études : Document de mise en œuvre : 6e année français langue première. — Winnipeg : Éducation et formation professionnelle Manitoba, division du Bureau de l'éducation française, 1997. — ISBN 0-7711-2107-5

Éducation et Formation professionnelle, Manitoba. — Programmes d'études : Document de mise en œuvre : 7e année français langue première. — Winnipeg : Éducation et formation professionnelle Manitoba, division du Bureau de l'éducation française, 1997. — ISBN 0-7711-2108-3

Éducation et Formation professionnelle, Manitoba. — Programmes d'études : Document de mise en œuvre : 8e année français langue première. — Winnipeg : Éducation et formation professionnelle Manitoba, division du Bureau de l'éducation française, 1997. — ISBN 0-7711-2109-1

Éducation et Formation professionnelle, Manitoba. — Programmes d'études : Document de mise en œuvre : secondaire 1 français langue première. — Winnipeg : Éducation et formation professionnelle Manitoba, division du Bureau de l'éducation française, 1997. — ISBN 0-7711-2104-0

Germain, Bertrand et al. — Dossier d'écriture. — Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1987. — 30 p. — ISBN 1-55043-946-4

Giasson, Jocelyne. — La compréhension en lecture. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1990. — 255 p. — ISBN 2-89105-341-9

Giasson, Jocelyne. — La lecture : De la théorie à la pratique. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1995. — 334 p. — ISBN 2-89105-553-5

Girard, Francine. — Apprendre à communiquer en public. — 2e éd. — Belœil : Éditions La Lignée, 1985. — ISBN 2-920190-07-5

Gosselin, Michèle ; Simard, Claude. — Atelier de vocabulaire. — Montréal : Éditions Ville-Marie, 1982. — 253 p. — ISBN 2-89194-062-8

Goupil, Georgette ; Lusignan Guy. — Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1993. — 445 p. — ISBN 2-89105-516-0

Hébert, Roger. — Le guide : Grammaire pratique pour le secondaire. — Montréal : CEC, 1990. — 322 p. — ISBN 2-7617-0823-7

Howden, Jim ; Martin, Huguette. — La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer. — Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill, 1997. — ISBN 2-89461-137-4

Lafleur, Bruno. — Dictionnaire des locutions idiomatiques. — 2e éd. — Montréal : Éditions du renouveau pédagogique, 1991. — 670 p. — ISBN 2-7613-0641-4

Larousse. — Le petit Larousse illustré 1994. — Paris : Larousse, 1993. — 1985 p. — ISBN 2-03-300-348-5

Lebrun, Monique. — Les apports de la linguistique à la didactique du français. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1983. — 240 p. — ISBN 2-89208-012-6

Lefebvre, Reine ; L'Italien, Claire. — Le petit lexique. — Boucherville : Éditions françaises, 1994. — (Collection Réussite). — 132 p. — ISBN 2-7618-0079-6

Legendre, Renald. — Dictionnaire actuel de l'éducation. — 2e éd. — Montréal : Guérin, 1993. — 1500 p. — ISBN 2-7601-3337-0

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. — Introduction aux apprentissages essentiels communs : Manuel de l'enseignant. — Saskatchewan : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1988. — 62 p.

Mougeon, Raymond. — J'ai à cœur le français 1 : Guide du maître. — Montréal : Guérin, 1986. — 234 p. — ISBN 2-7601-1428-7

Mougeon, Raymond. — J'ai à cœur le français 2 : Guide du maître. — Montréal : Guérin, 1986. — 218 p. — ISBN 2-7601-1429-5

Poissant, Hélène. — L'alphabétisation : métacognition et interventions. — Montréal : Éditions Logiques, 1994. — 234 p. — ISBN 2-89381-215-5

Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année). — Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12). — Consortium de l'Ouest, septembre 1996. — 78 p. — ISBN 0-7711-2028-1

Robidoux, Léon A. — L'art de parler en public. — Montréal : Guérin, 1989. — 327 p. — ISBN 2-7601-2316-2

Saint-Laurent, Lise. — Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1995. — 297 p. — ISBN 2-89105-555-1

Tardif, Jacques. — Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive. — Montréal : Éditions Logiques, 1992. — 474 p. — ISBN 2-89381-060-8

Van Grunderbeeck, Nicole. — Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1994. — 159 p. — ISBN 2-89105-518-7

Viau, Rolland. — La motivation en contexte scolaire. — Montréal : Éditions du renouveau pédagogique, 1994. — 222 p. — ISBN 2-7613-0834-4

Watier, Rachelle. — Vivre le français par cœur : Lire et s'exprimer 3A. — Montréal : Guérin, 1983. — 314 p. — ISBN 2-7601-1013-3

Articles

Blain, Raymond. — «La cohérence textuelle». — Québec français. — N° 73 (mars 1989). — Publications Québec français, 1989. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 56-58

Blain, Raymond. — «Discours, genres, types de textes, textes... de quoi me parlez-vous?». — Québec français. — N° 98 (été 1995). — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 22-25

Blain, Raymond. — «Le discours argumentatif dans tous ses états». — Québec français. — N° 79 (automne 1990). — Publications Québec français, 1990. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 36-38

Blain, Sylvie. — «Écrire et réviser avec ses pairs». — Québec français. — N° 98 (printemps 1995). — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 28-30.

Charron, Richard. — «Apprendre à apprendre». — Vie pédagogique. — Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement au primaire et secondaire. — N° 68 (sept.-oct. 1990). — ISSN 07007-2511. — P. 4-7

Chartrand, Suzanne-G. — «L'argumentation, aussi un fait de langue». — Québec français. — N° 79 (automne 1990). — Publications Québec français, 1990. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 40-42

Chartrand, Suzanne-G. — «Les composantes d'une grammaire du texte». — Québec français. — N° 104 (hiver 97). — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 42-45

Chartrand Suzanne-G. — «Lire et écrire des textes de type explicatif au secondaire». — Québec français. — N° 98 (été 1995). — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 26-29

Chartrand Suzanne-G. — «Outils pour l'enseignement des discours argumentatifs écrits en compréhension». — Québec français. — N° 96 (hiver 1995). — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 42-44

Chartrand Suzanne-G. — «Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs». — Québec français. — N° 97 (printemps 1995). — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 35-37

Chevrier, Louise. — «Écrire en atelier et y prendre goût». — Québec français. — N° 101 (printemps 1996). — Publications Québec français, 1996. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 25-27

Cianflone Suzanne. — «La lecture stratégique. Application d'un organisateur graphique». — Québec français : Cahier pratique 70. — N° 98 (été 1995). — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 63-68

Cloutier, Annie ; Giasson, Jocelyne. — «Se préparer à lire un texte : stratégies à mettre au point au primaire». — Vie pédagogique. — Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement au primaire et secondaire. — N° 93 (mars-avr. 1995). — ISSN 07007-2511. — P. 10-12

Crevier, Suzanne. — «La lecture stratégique, application de la stratégie SVA». — Québec français. — N° 97 (hiver 1995). — Cahier pratique 64. — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 65-67

Dulude, Françoise. — «L'enseignement de l'oral en question». — Québec français. — N° 94 (été 1994). — Publications Québec français, 1994. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 28-30

Giasson, Jocelyne. — «La lecture et l'acquisition du vocabulaire». — Québec français. — N° 92 (hiver 1994). — Publications Québec français, 1994. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 37-39

Jaume, Yvette ; Noël, Bernadette ; Godart, Anne-Marie. — «La métacognition : sésame de la réussite, première partie : du concept aux outils». — Québec français. — N° 98 (été 1995). — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 42-47

Jezak, Monika. — «Chercher des informations dans un texte». — Québec français. — N° 97 (printemps 1995). — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 31-34

Lebrun, Monique. — «Le Journal dialogué : pour faire aimer la lecture». — Québec français. — N° 94 (été 1994). — Publications Québec français, 1994. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 34-35

Lusignan, Guy. — «La lecture stratégique au secondaire». — Québec français. — N° 96 (hiver 1995). — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 29-33

Moffet, Jean-Denis. — «Le transfert : Le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage». — Québec français. — N° 88 (hiver 1993). — Publications Québec français, 1993. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 34-36

Nadeau, Marie. — «Propositions pour améliorer le transfert». — Québec français. — N° 97 (automne 1995). — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 35-38

Ouellet, Yolande. — «Un cadre de référence en enseignement stratégique». — Vie pédagogique. — Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement au primaire et secondaire. — N° 104 (septembre-octobre 1997). — ISSN 07007-2511. — P. 4-10

Paret, Marie-Christine ; Blain Raymond. — «La structure compositionnelle des textes. Entrevue avec Jean-Michel Adam». — Québec français. — N° 99 (automne 1995). — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 54-57

Plessis-Bélair, Ginette. — «L'argumentation orale au primaire». — Québec français. — N° 79 (automne 1990). — Publications Québec français, 1990. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 25-27

Poissant, Hélène ; Falardeau Mireille ; Poëllhuber Bruno. — «La mémoire et la compréhension : quelques aspects théoriques et pratiques à l'usage des enseignants et des élèves». — Vie pédagogique. — Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement au primaire et secondaire. — N° 90 (sept.-oct. 1994). — ISSN 07007-2511. — P. 4-8

Provost, Pierre. — «La lecture stratégique, application de la technique prédiction-réaction». — Québec français. — N° 97 (hiver 1995). — Cahier pratique 62. — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 57-59

Sasseville, Michel ; Trahan Évelyne. — «De l'expression orale à la construction de la pensée». — Québec français. — N° 94 (été 1994). — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 31-33

Savard, Johanne. — «Le journal dialogué : un projet de lecture au secondaire ». — Québec français. — N° 94 (été 1994). — Cahier pratique 57. — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 45-52

Simard, Claude. — «Pour un enseignement plus systématique du lexique». — Québec français. — N° 92 (hiver 1994). — Publications Québec français, 1994. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 28-33

Taddéo, Francine. — «Lecture stratégique». — Québec français. — N° 97 (hiver 1995). — cahier pratique 63. — Publications Québec français, 1995. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 61-64

Tardif, Jacques. — «Pour un enseignement de plus en plus stratégique». — Québec français. — N° 89 (printemps 1993). — Publications Québec français, 1993. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 35-39

Tardif, Jacques ; Meirieu Phillipe. — «Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances». — Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement au primaire et secondaire. — N° 98 (mars-avr. 1996). — ISSN 07007-2511. — P. 4-7

Turgeon, Jacynthe ; Bédard Denis. — «Modèles cognitifs de l'acte d'écrire». — Vie pédagogique. — Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement au primaire et secondaire. — N° 103 (avr.-mai 1997). — ISSN 07007-2511. — P. 9-13

Van Grunderbeeck, Nicole. — «Du transfert des connaissances en lecture. — Québec français». — N° 88 (hiver 93). — Publications Québec français, 1993. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 37-40

Van Grunderbeeck, Nicole. — «Objectivation et gestion mentale en lecture». — Québec français. — N° 83 (automne 91). — Publications Québec français, 1991. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 55-56

Vézina, Hermelle ; Saint-Laurent, Lise. — «Stratégies cognitives pour le lecteur en difficulté». — Québec français. — N° 83 (automne 91). — Publications Québec français, 1991. — Revue trimestrielle. — ISSN 0316-2052. — P. 57-59