



Ministère
de l'Éducation
de la Saskatchewan

Français

Programme d'études
Niveau secondaire
Écoles fransaskoises

Programmes Fransaskois



Papier recyclé

1999

Français

**Programme d'études
Niveau secondaire
Écoles fransaskoises**

**Ministère de l'Éducation
de la Saskatchewan
1999**

ISBN 1-894116-41-0

Ce document est conforme à la politique de rédaction non sexiste adoptée par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan: les formes masculines et les formes féminines y sont employées de façon équilibrée.

Table des matières

Principes directeurs	7
1. L'orientation générale des programmes d'études des écoles fransaskoises.....	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 (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.....	29
6. L'invitation des Anciens	30
7. Les douze principes de la philosophie indienne tirés de l'Arbre sacré.....	31
Organisation des résultats d'apprentissage	35
1. Domaines d'utilisation de la langue	37
2. Schéma de l'organisation des résultats d'apprentissage généraux	38
3. Tableau des résultats d'apprentissage généraux	39
4. Culture et identité	41
5. Communication orale.....	44
6. Lecture	62
7. Écriture	70
Contenu d'apprentissage généraux et spécifiques	87
Niveau A10	89
Niveau B10	103
Niveau A20	117
Niveau A30	135
Niveau B30	149
Démarche pédagogique	165
1. L'enseignement stratégique	167
2. la situation d'apprentissage	168
3. La motivation de l'élève	170
4. Tâches de l'enseignant ou de l'enseignante et de l'élève en situation d'apprentissage...171	
5. Feuille de planification	176
6. L'enseignement explicite d'une stratégie	179
7. Guide pour modifier une leçon en fonction de l'enseignement stratégique.....	180
8. Fonctionnement de la mémoire	180



Domaine: communication orale	183
1. La communication orale	185
2. Les trois volets de la communication orale	186
3. La compréhension en communication orale	186
4. Niveaux de compréhension en communication orale	188
5. Le processus en communication orale	190
6. Les différents genres d'activités en communication orale	191
7. Stratégies d'écoute selon le processus	192
8. Stratégies d'interaction selon le processus	194
9. Stratégies pour faire un exposé selon le processus	195
Des stratégies en communication orale	197
Stratégie: Identifier l'organisation chronologique	199
Stratégie: Identifier l'organisation logique d'un énoncé	200
Stratégie: Identifier l'organisation spatiale	201
Stratégie: Lire avec le bon accent	202
Stratégie: Prévoir une introduction	204
Document d'information: Comment répondre aux différentes fonctions de l'introduction	205
Document d'information: Démarche pour préparer une introduction	206
Feuille de travail: Plan de l'introduction	207
Stratégie: Prévoir une conclusion	208
Document d'information: Démarche pour préparer la conclusion de mon exposé	209
Feuille de travail: Plan de la conclusion	210
Des activités interactives en communication orale	211
Activité 1: La campagne du «bon parler»	213
Document d'information: Fiche d'exclamations et d'interjections	214
Activité 2: Le comité d'experts et d'expertes	215
Document d'information: Étapes du déroulement d'un comité d'experts et d'expertes	216
Activité 3: Le débat	218
Échelle d'appréciation: Évaluation formative du débat	219
Échelle d'appréciation: Évaluation faite par les juges	220
Échelle d'appréciation: Évaluation faite par les auditeurs et les auditrices	221
Activité 4: De deux à quatre	222
Activité 5: Discussion en groupe restreint	223
Document d'information: Démarche de discussion avec la méthode scientifique	224
Document d'information: Démarche de discussion avec la méthode comparative	225
Activité 6: Discussion observée	226
Échelle d'appréciation: Évaluation et objectivation de la participation d'un membre du groupe à une discussion	227
Échelle d'appréciation: Évaluation et objectivation de la participation des membres du groupe à une discussion	228
Activité 7: Discutons-en ensemble	229
Échelle d'appréciation: Auto-évaluation et objectivation de la participation à une discussion	230
Activité 8: L'entrevue	231
Échelle d'appréciation: Évaluation d'une entrevue	232
Activité 9: L'étude d'une œuvre littéraire	233
Activité 10: Faisons connaissance	234

Activité 11: L'improvisation individuelle non préparée	235
Document d'information: Suggestions de thèmes.....	236
Activité 12: Je défends mon point de vue	238
Activité 13: Le pour et le contre	239
Activité 14: La table ronde	240
Activité 15: «Tu m'en diras tant!»	241
Document d'information: Suggestions de sujets	242
Des activités non interactives en communication orale	243
Activité 1: L'actualité	245
Activité 2: L'autobiographie	246
Activité 3: Brisons la glace	247
Activité 4: Compte rendu d'un événement	248
Document d'information: Structure du compte rendu.....	249
Feuille de travail: Préparation du compte rendu d'un événement.....	250
Échelle d'appréciation: Évaluation formative du compte rendu	251
Échelle d'appréciation: Évaluation sommative du compte rendu d'événements	252
Activité 5: La conférence éclair	253
Activité 6: Le diaporama	254
Activité 7: L'enquête.....	255
Activité 8: J'associe des idées.....	256
Activité 9: J'explique	257
Activité 10: Je résume un film ou un documentaire	258
Feuilles de travail: Schémas pour résumer un film	259
Activité 11: J'improvise à partir d'une image	262
Activité 12: Lecture d'un poème	263
Activité 13: Le message publicitaire	264
Document d'information: Démarche pour préparer mon message publicitaire.....	265
Feuille de travail: Plan de mon scénario	266
Activité 14: Mon histoire	268
Feuille de travail: Schéma pour raconter mon histoire	269
Échelle d'appréciation pour un récit raconté	270
Activité 15: Le monologue	272
Document d'information: Je prépare mon monologue	273
Activité 16: La nouvelle journalistique	274
Document d'information: La structure d'une nouvelle journalistique	275
Feuille de travail: Préparation de la nouvelle journalistique.....	276
Échelle d'appréciation: Évaluation formative de la nouvelle journalistique	277
Activité 17: Pareil ou différent?	278
Activité 18: Présentation d'une personne invitée	279
Des grilles d'observation et des échelles d'appréciation	281
Grille d'observation: Observation de la maîtrise des éléments prosodiques	283
Échelle d'appréciation: Observation des éléments de la langue	284
Échelle d'appréciation: Observation de la maîtrise du trac	285
Grille d'observation: Observation du trac chez l'élève	286
Domaine: lecture	287
1. La lecture	289
2. La compréhension en lecture.....	290
3. Niveaux de compréhension en lecture.....	292



4. Le processus en lecture.....	294
5. Les stratégies de compréhension en lecture	295
6. Tableau comparatif entre le lecteur ou la lectrice efficace et le lecteur ou la lectrice en difficulté	301
7. Intégration de la lecture et de l'écriture.....	302
Des stratégies de lecture	305
Stratégie: Acquérir du vocabulaire	307
Stratégie: Activer ses connaissances antérieures.....	313
Stratégie: Découvrir la structure d'un texte courant	314
Document d'information: Structures de textes courants.....	315
Feuilles de travail: Schémas de structures de textes.....	316
Stratégie: Dégager la structure narrative	330
Document d'information: La structure narrative	331
Feuilles de travail: Schémas de récit	332
Stratégie: Faire des inférences	337
Stratégie: Faire des prédictions	339
Stratégie: Faire le survol du texte	342
Stratégie: Gérer sa compréhension.....	343
Document d'information: Tableau des pertes de compréhension et des solutions	344
Document d'information: Tableau des stratégies des lectrices et des lecteurs experts ...346	
Document d'information: Tableau des stratégies utiles pour différents niveaux de compréhension	347
Stratégie: Identifier l'idée principale.....	348
Document d'information: Schéma des principaux marqueurs de l'idée principale.....	349
Document d'information: Les différentes facettes de l'idée principale	350
Document d'information: Démarche pour trouver l'idée principale explicite	351
Document d'information: Démarche pour trouver l'idée principale implicite	352
Stratégie: Interpréter la référence: la relation entre le mot de substitution et son référent	353
Document d'information: Tableau de classification des mots de substitution.....	354
Stratégie: Interpréter le sens des marqueurs de relation.....	355
Document d'information: Rapports établis par les marqueurs de relation.....	356
Document d'information: Quelques exemples de rapports établis par des marqueurs de relation	358
Stratégie: Interpréter les préfixes et les suffixes	364
Document d'information: Tableau des préfixes	365
Document d'information: Tableau des suffixes.....	366
Stratégie: Résumer un texte	367
Document d'information: La modélisation des différentes règles du résumé.....	368
Document d'information: Le résumé en 15 mots; je peux aider les élèves à améliorer leur capacité de résumer	369
Document d'information: Le résumé hiérarchique	370
Feuille de travail: Schémas pour résumer un texte	371
Stratégie: Schématiser un texte littéraire.....	374
Documents d'information: Schémas d'un texte littéraire	375
Stratégie: Utiliser l'analogie.....	377
Stratégie: Utiliser le contexte pour trouver le sens d'un mot nouveau	379

Des activités de lecture	381
Activité 1: L'art dramatique en contexte	383
Activité 2: Le cercle de lecture	384
Feuilles de travail: Fiches de rôle.....	386
Activité 3: Le club de lecture.....	394
Document d'information: Démarche pour me préparer au club de lecture.....	395
Feuille de travail: Fiche de présentation d'un livre.....	396
Feuille de travail: Le rapport de lecture	397
Activité 4: La fiche de promotion d'un livre.....	400
Feuille de travail: Fiche de promotion d'un livre.....	401
Activité 5: Le journal de réaction à la littérature	402
Activité 6: Le passeport-lecture	403
Feuille de travail: Fiche du passeport-lecture	405
Activité 7: La promotion d'un livre	408

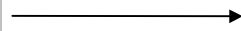
Domaine: écriture	409
1. L'écriture	411
2. Le processus d'écriture	412
3. Les stratégies d'écriture	415
4. Modéliser l'utilisation des stratégies d'écriture.....	418



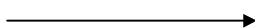
Des stratégies d'écriture	419
Stratégie: Assurer la cohérence du texte	421
Stratégie: Corriger son texte	423
Document d'information: Démarche pour corriger son texte	424
Document d'information: Questions à se poser pour corriger son texte.....	425
Stratégie: Faire un brouillon	426
Document d'information: Démarche pour faire un brouillon ou une ébauche	427
Stratégie: Objectiver son apprentissage	428
Document d'information: Objectivation dans la classe.....	430
Feuille de travail: Questionnaire pour objectiver une tâche d'apprentissage	431
Feuille de travail: Objectivation d'un travail d'équipe	433
Feuille de travail: Objectivation d'un projet personnel	435
Stratégie: Planifier son texte ou son exposé	436
Document d'information: Démarche pour planifier mon texte ou mon exposé.....	438
Feuille de travail: Planification de mon texte ou de mon exposé	439
Document d'information: Démarche pour la recherche d'informations.....	440
Feuille de travail: Collecte d'informations: fiche SVA.....	441
Document d'information: Démarche pour faire une constellation de mots	442
Document d'information: Démarche pour écrire un texte à partir d'une constellation de mots	443
Document d'information: Démarche pour faire un plan.....	444
Stratégie: Prendre des notes	445
Stratégie: Prendre des notes en choisissant les informations importantes	446
Stratégie: Prendre des notes imagées.....	447
Document d'information: Démarche pour la prise de notes imagées.....	448
Document d'information: Carte mentale de la prise de notes imagées.....	449
Feuille de travail: La mémoire visuelle et la mémoire sémantique	450
Document d'information: Les sauvages du Hubei	451
Document d'information: Kusa-Hibari	454

Document d'information: Cartes mentales des textes	456
Stratégie: Réviser son brouillon	457
Document d'information: Démarche pour réviser mon texte	458
Feuille de travail: Questions pour réviser le contenu de mon texte	459
Stratégie: Utiliser la carte sémantique	460
Stratégie: Utiliser les opérations linguistiques	461
Des activités d'écriture	463
Activité 1: L'atelier d'écriture	465
Activité 2: La description d'expériences personnelles.....	467
Activité 3: Le groupe de révision des textes	468
Activité 4: Le journal dialogué	469
Document d'information: Ressources pour le journal dialogué	470
Feuille de travail: Fiche de présentation d'un livre.....	473
Les expressions idiomatiques.....	475
Les expressions courantes	493
Les proverbes.....	499
Les moyens mnémotechniques	503
Bibliographie	509

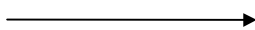
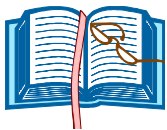
Symboles utilisés



Domaine: Culture



Domaine: Communication orale



Domaine: Lecture



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 McMahon. — 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'allocution 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.

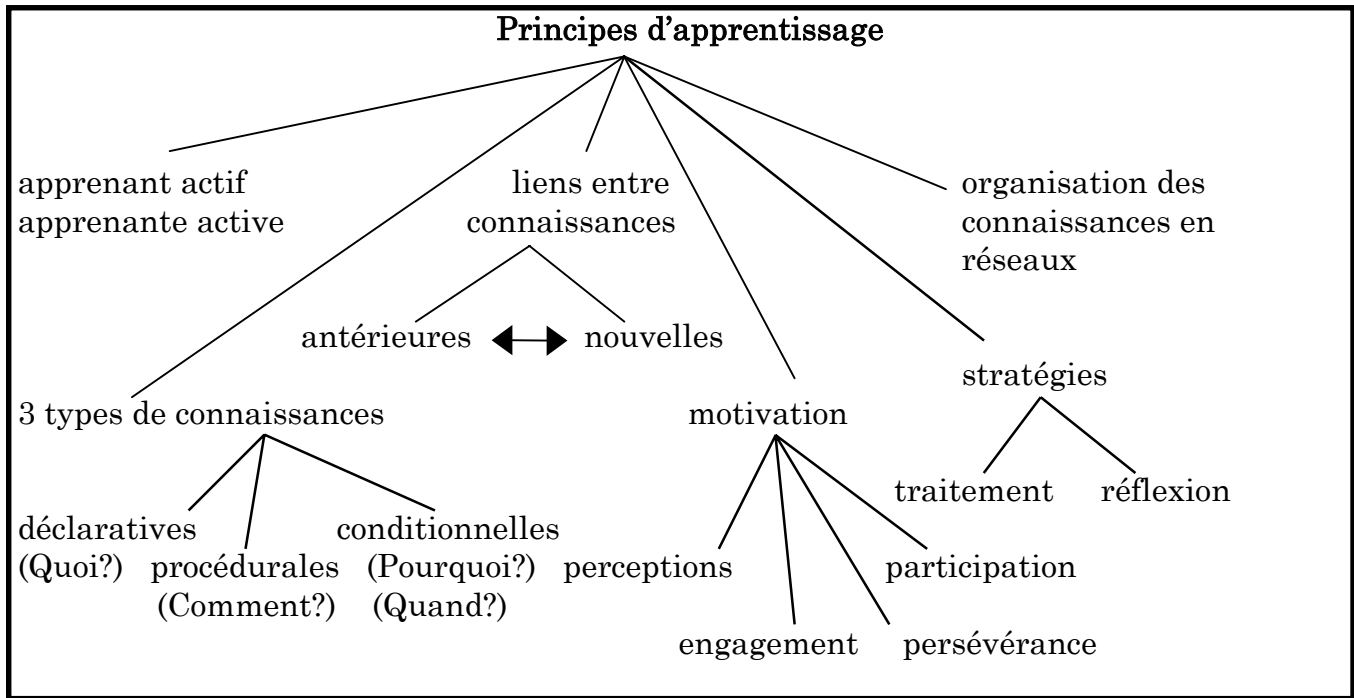
4. Les principes d'apprentissage

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.

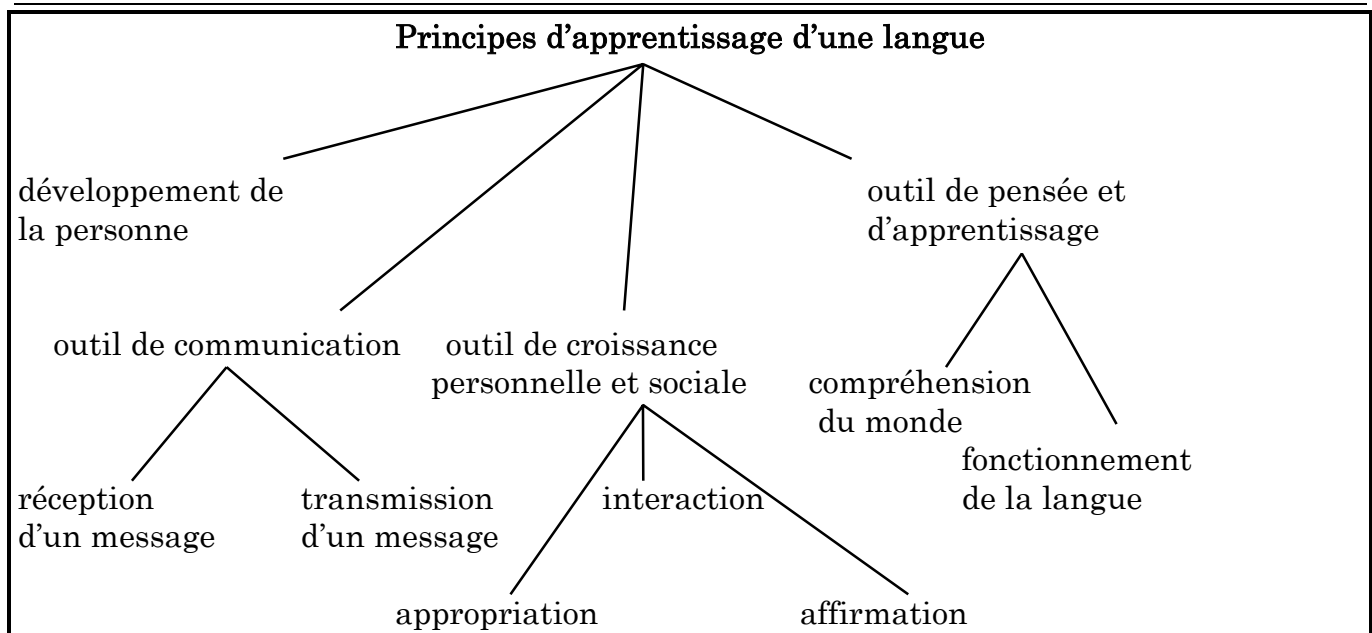
- **L'acquisition de stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) et **métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à la personne apprenante de réaliser le plus efficacement possible ses projets 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

- **Compétence cognitive:** capacité de comprendre et de manipuler de l'information à des fins de raisonnement.
 - **Traitement de l'information:**
 - repérage
 - sélection
 - regroupement
 - inférence (p. 337)
 - évaluation
 - **Utilisation des connaissances acquises:**
 - connaissance
 - compréhension
 - application
 - analyse
 - synthèse
- **Compétence stratégique:** capacité de se doter de méthodes de résolution de problèmes propres à la langue.
 - fonction de planification et de gestion
 - stratégies de communication
 - stratégies d'apprentissage
- **Compétence communicative** (d'après Bachman, 1990, p. 87):
 - **Compétence organisationnelle:** capacité de contrôler la structure formelle du langage.
 - **Compétence linguistique:**
 - morphologie (p. 364)
 - syntaxe
 - expressions idiomatiques (p. 475)
 - orthographe
 - stylistique
 - anglicismes
 - **Compétence discursive:**
 - cohérence textuelle (p. 421)
 - cohérence sémantique
 - organisation des structures de texte (p. 314-336)
 - **Compétence pragmatique:** capacité d'adapter son discours à la situation de communication et à l'intention communicative et au sujet du discours.
 - **Compétence fonctionnelle:**
 - Les fonctions (p. 18)
 - instrumentale
 - régulatrice ou directive
 - interactive
 - personnelle
 - imaginative
 - heuristique
 - informative
 - **Compétence sociolinguistique:**
 - registres de langue (p. 19)
 - variantes dialectales ou régionales
 - réalités socioculturelles
- **Compétence culturelle:** capacité de vivre sa francophonie.
 - 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 jocal 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: 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.

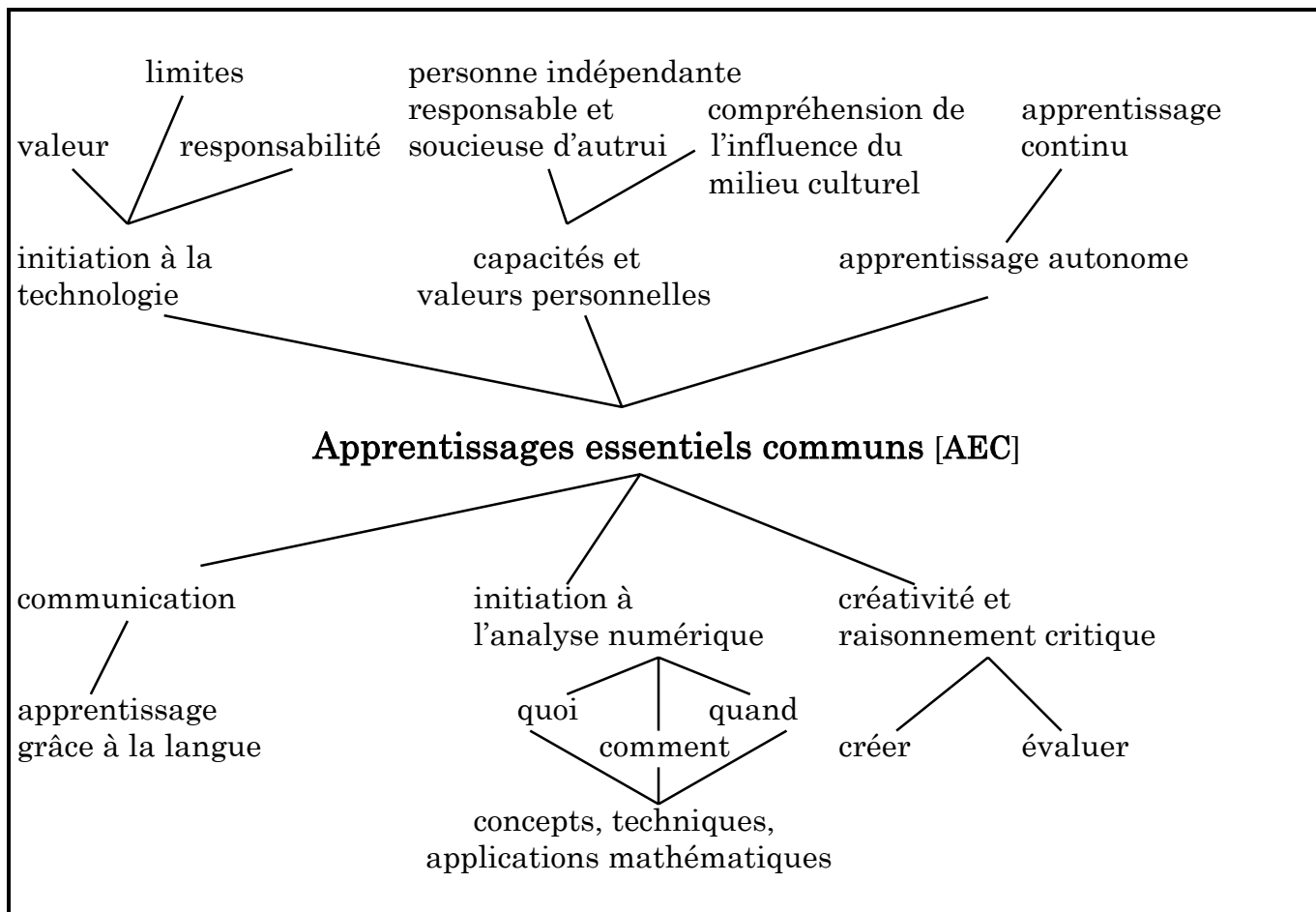
Le fait d'incorporer les AEC dans l'enseignement a des répercussions sur l'évaluation des apprenants et des apprenantes. Par exemple, une unité qui incorpore aux résultats d'apprentissage les AEC: la communication, la créativité et le raisonnement critique, devra prendre en compte ces apprentissages 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

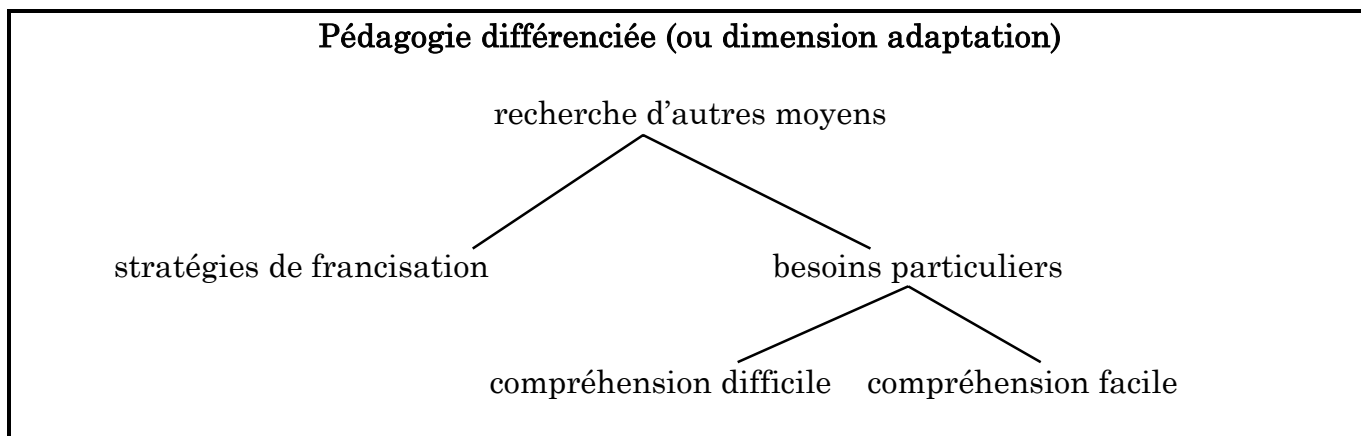
- Pour répondre aux besoins particuliers des élèves qui ne comprennent pas facilement les concepts. C'est à ce niveau qu'on intégrera beaucoup de stratégies de réinvestissement, en tenant compte du développement de l'élève, des styles d'apprentissage, des méthodes, de l'horaire et de l'organisation du 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 12^e 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
kshmon@gdins.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 être 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.

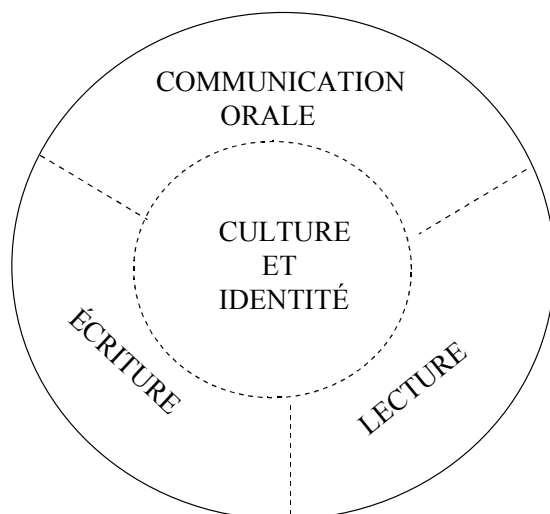
La troisième, c'est la capacité d'exprimer ces réalités immatérielles à l'aide de symboles, comme ceux du langage, des arts ou des mathématiques.

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.**

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.



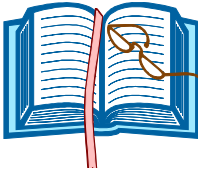

Si le domaine **culture et identité** constitue un domaine à part, il va de soi que, loin d'être travaillé de façon isolée, il doit être intégré aux trois autres domaines. Ce domaine n'a été séparé que pour mieux le cerner et l'explicitier dans des résultats d'apprentissage spécifiques. Cette même constatation 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
			
<p>C1 Se situer</p> <p>C2 Exprimer sa francophonie</p>	<p>L'écoute</p> <p>CO1 Planifier</p> <p>CO2 Gérer</p> <p>CO3 Contexte: besoins d'information</p> <p>CO4 Contexte: besoins d'imaginaire et d'esthétique</p> <p>L'interaction</p> <p>CO5 Gérer</p> <p>CO6 Développer son vocabulaire</p> <p>CO7 Contexte: vie quotidienne</p> <p>L'exposé</p> <p>CO8 Planifier</p> <p>CO9 Gérer</p> <p>CO10 Contexte: besoins d'information, d'exploration de la langue et de divertissement</p>	<p>L1 Planifier</p> <p>L2 Gérer</p> <p>L3 Contexte: besoins d'information</p> <p>L4 Contexte: besoins d'imaginaire et d'esthétique</p>	<p>É1 Planification</p> <p>É2 Gestion</p> <p>É3 Contexte: information</p> <p>É4 Contexte: imaginaire et esthétique</p>

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'appropriier 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 1 0	B 1 0	2 0	A 3 0	B 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 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

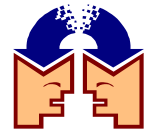


C2 L'élève sera capable d'exprimer dans son milieu certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il ou elle vit sa francophonie

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 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**.

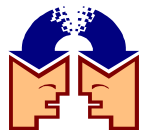
La reconstruction du sens

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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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



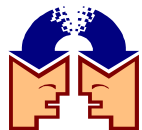
Écoute

CO1 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
• 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• Utiliser divers moyens tels que les illustrations, la mimique et le volume, afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]	T														

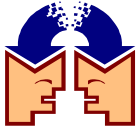
Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Écoute

CO2 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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 Terminal Réinvestissement



Écoute

CO ₂ 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
• Faire appel à ses connaissances des procédés du discours explicatif afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]											T				
• Remettre en question ses hypothèses et les modifier au besoin afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]												T			
• Prendre des notes pour faciliter la compréhension et retenir l'information en fonction de besoins ultérieurs [COM] [CRC] [AUT]													T		
• Faire appel à ses connaissances des procédés analytiques afin de favoriser la compréhension [AUT] [CRC]													T		
• Faire appel à ses connaissances des procédés argumentatifs afin de favoriser la compréhension [AUT]														T	
• Utiliser, en cours d'écoute, certains indices du discours pour inférer l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice [COM] [CRC] [AUT]															T
• Évaluer l'efficacité des moyens prévus pour réaliser son intention de communication [CRC] [AUT]															T

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

CO ₃ 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
• Dégager le sens global d'un message [COM] [CRC]	T														
• Dégager le sens global d'un discours et fournir quelques détails sur le sujet [COM] [CRC]		T													
• Agir selon des directives simples [COM] [AUT]		T													
• Dégager les éléments du sujet traité [COM] [CRC]			T												
• Réagir à l'information en exprimant ses préférences et ses goûts reliés à un élément du sujet traité [COM] [CRC]			T												
• Dégager l'information reliée à un élément du sujet traité [COM]				T											
• Réagir à l'information nouvelle en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures [COM] [CRC]				T											
• Dégager les étapes de la tâche à accomplir [COM]					T										

Légende: Éveil Préparatoire Terminal Réinvestissement

CO3 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 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



Écoute





CO3 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 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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 T Terminal Réinvestissement

CO4 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
• 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**

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.

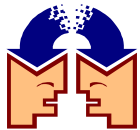
Le deuxième résultat d'apprentissage général, **CO6**, porte sur **l'appropriation d'expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne**. L'acquisition de ces expressions permettra à l'élève de faire part de ses goûts, de ses opinions, de ses sentiments, de ses préférences ainsi 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.

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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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



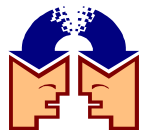
Interaction

CO5 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 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'approprier 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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										

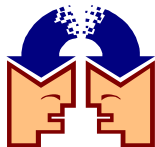
Légende: Éveil Préparatoire Terminal Réinvestissement



Interaction

CO6 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
• 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



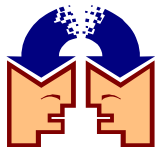
Interaction

CO6 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0	
• 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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 Terminal Réinvestissement

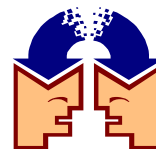


Interaction

CO7 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
• 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  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

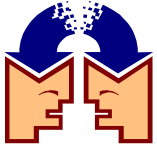
claire d'un message. L'élève ajuste son débit et son volume pour se faire comprendre de son public et il ou elle utilise divers moyens de capter l'attention et de maintenir l'intérêt de celui-ci. Pour que son message soit bien compris, l'élève utilise des phrases complètes et assure la cohésion structurelle 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 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 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
• Explorer le vocabulaire relié au sujet à l'aide du remue-méninges et de la discussion [COM] [CRC]		T													
• Explorer les divers éléments du sujet à l'aide du remue-méninges 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								

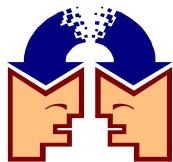
Légende: Éveil Préparatoire T Terminal Réinvestissement



Exposé

COs 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 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 T Terminal Réinvestissement



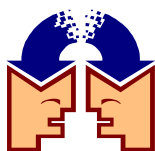
Exposé

CO8 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
• 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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								

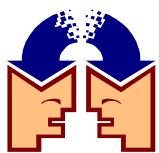
Légende: Éveil Préparatoire Terminal Réinvestissement



Exposé

CO9 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
• 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 Terminal Réinvestissement

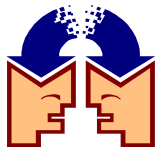


Exposé

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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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  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

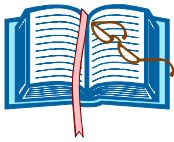
complémentaires: la **planification** et la **gestion**. Lors de la planification l'élève prépare sa lecture: il ou elle précise son intention de communication, fait des prédictions sur le contenu du texte et fait appel à son vécu et à ses connaissances antérieures. Lors de la gestion, l'élève **voit 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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



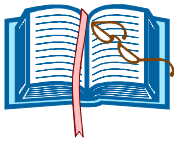
Lecture

L1 L'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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 Terminal Réinvestissement



Lecture

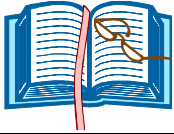
L2 l'élève sera capable de:	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• Utiliser divers moyens pour mieux comprendre le texte [COM] [CRC]				T											
• Utiliser le genre et le nombre des déterminants et la terminaison des verbes afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC]				T											
• 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 Terminal Réinvestissement



Lecture

L2 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, 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	



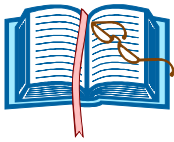
Lecture

L2 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
• 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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									

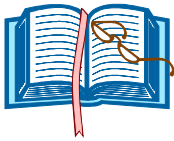
Légende: Éveil Préparatoire Terminal Réinvestissement



Lecture

L3 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
• 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

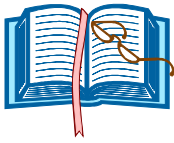


Lecture

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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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 Terminal Réinvestissement



Lecture

L4 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
• 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 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• Explorer le vocabulaire relié au sujet à l'aide du remue-méninges et de la discussion [COM] [CRC]		T													
• Explorer les divers éléments du sujet à l'aide du remue-méninges 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 T Terminal Réinvestissement



Écriture

É1 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 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 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 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	12 A	12 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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 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
• 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 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
<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] 													T		

Légende: Éveil Préparatoire 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
• 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
• 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 1 0	B 1 0	A 2 0	A 3 0	B 3 0
<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 T Terminal Réinvestissement

Résultats d'apprentissage généraux et spécifiques
Contenu d'apprentissage
A10



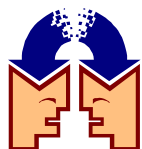
A10

Étapes

Culture et identité

1 2 3 4

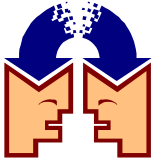
C1 L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs		1	2	3	4
C1.1	<p>Discuter à partir de son vécu, des réalités représentées dans quelques œuvres d'auteurs et d'auteures contemporains de la littérature mondiale [COM] (p. 215, 218, 222, 223, 226, 229, 233, 384, 392, 396, 400, 402, 403, 405)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> caractéristiques du mode de vie des personnages d'un film, d'un vidéoclip, d'une chanson ou d'un roman: réalités socioculturelles, économiques ou politiques parallèles entre différentes œuvres d'auteurs et d'auteures contemporains de la littérature mondiale comparaison de différentes réalités avec son vécu 				
C2 L'élève sera capable d'exprimer dans son milieu certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie		1	2	3	4
C2.1	<p>Collaborer à la réalisation d'un projet visant à améliorer la qualité de la vie en français à l'école [COM] [CRC] [VAL]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> besoins des jeunes et du personnel qui forment cette communauté: <ul style="list-style-type: none"> meilleurs services à la bibliothèque radio ou journal de l'école qui parle d'elles et d'eux activités parascolaires pour tous les élèves de l'école environnement attrayant, etc. choix du projet qui permet d'améliorer un aspect de la vie de l'école planification du projet réalisation du projet analyse des retombées du projet sur la qualité de vie de l'école et sur ses habiletés à monter un projet 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>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]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> nécessité de faire des lectures ou de consulter des personnes-ressources en tenant compte de ses attentes, de la tâche à réaliser et de sa familiarité avec le sujet 				
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>Noter des observations et des questions qui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet [COM] [CRC] (p. 384, 445-447, 461)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> éléments intéressants ou importants qui soulèvent des questions ou qui peuvent susciter la discussion notes en style télégraphique ou avec des abréviations pertinence de présenter ces éléments au groupe en fonction de l'intérêt personnel ou général 				



A10

Étapes

Écoute

1	2	3	4

CO2.2	Faire appel à ses connaissances des procédés du discours explicatif pour favoriser la compréhension [COM] [CRC] (p. 215, 218, 223, 226, 229, 231, 240) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • le questionnement • la phrase explicative qui apporte la réponse au questionnement • organisation des explications • liens entre les explications • conclusion 				
-------	--	--	--	--	--

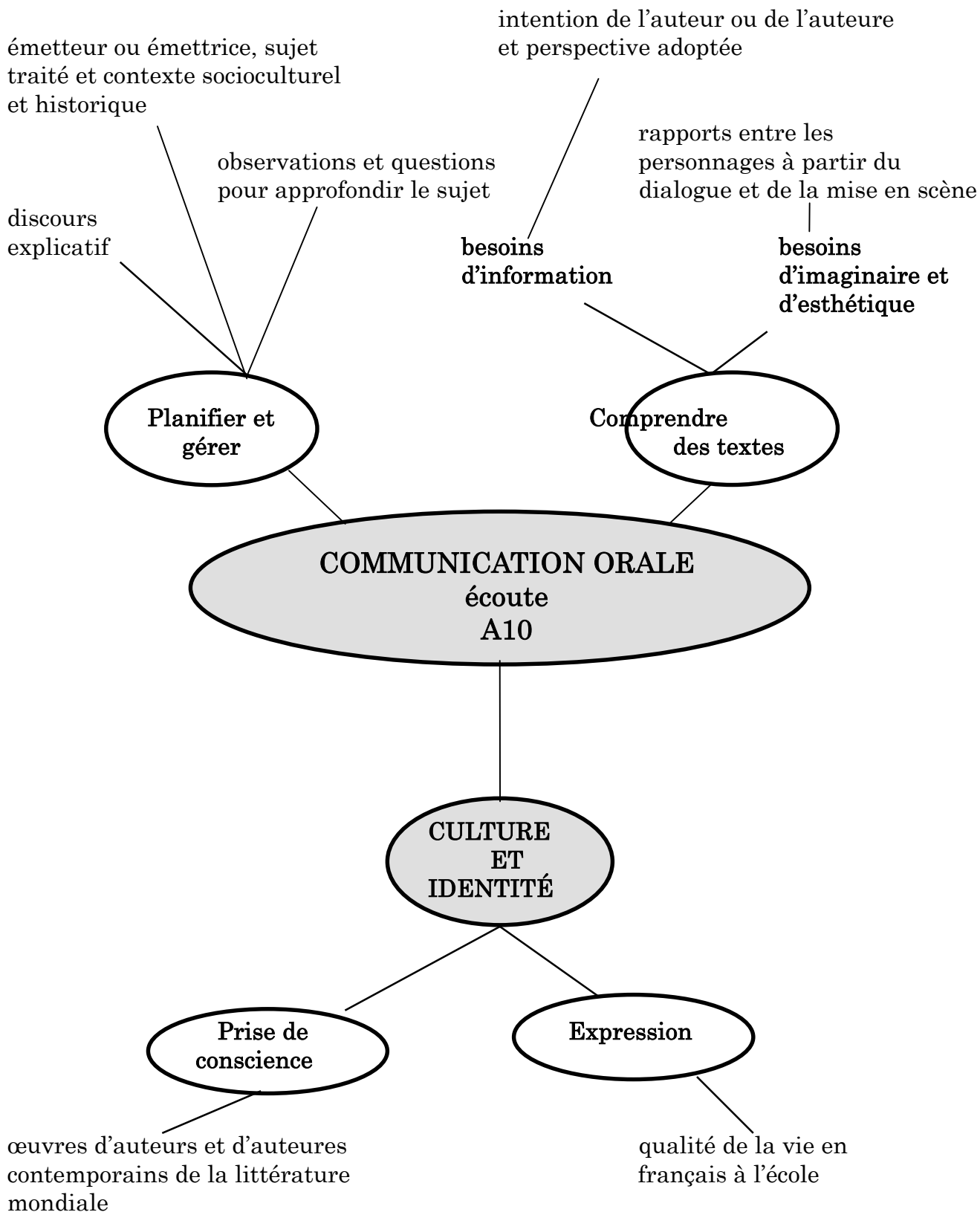
CO3 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'information

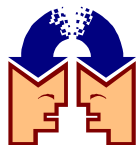
CO3.1	Dégager l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice et la perspective adoptée dans le discours [COM] [CRC] (p. 199, 200, 201, 445) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • intention de l'auteur ou de l'auteure: <ul style="list-style-type: none"> ◦ influencer le ou la destinataire ◦ transmettre l'information • attitude de l'auteur ou de l'auteure face à son sujet: <ul style="list-style-type: none"> ◦ distanciation plus ou moins grande ◦ engagement ◦ prise de position positive ou négative ◦ objectivité ou subjectivité, etc. 				
-------	--	--	--	--	--

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	Analyser les rapports entre les personnages à partir du dialogue et de la mise en scène [COM] [CRC] (p. 258, 278, 384, 394, 402) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • indices des différents rapports entre les personnages: <ul style="list-style-type: none"> ◦ supériorité ou infériorité ◦ opposition ◦ influence ◦ confiance, etc. • éléments de la mise en scène qui viennent appuyer les rapports établis entre les personnages • éléments du dialogue qui viennent appuyer les rapports établis entre les personnages 				
-------	--	--	--	--	--

Schéma des résultats d'apprentissage
Communication orale: écoute
A10





A10

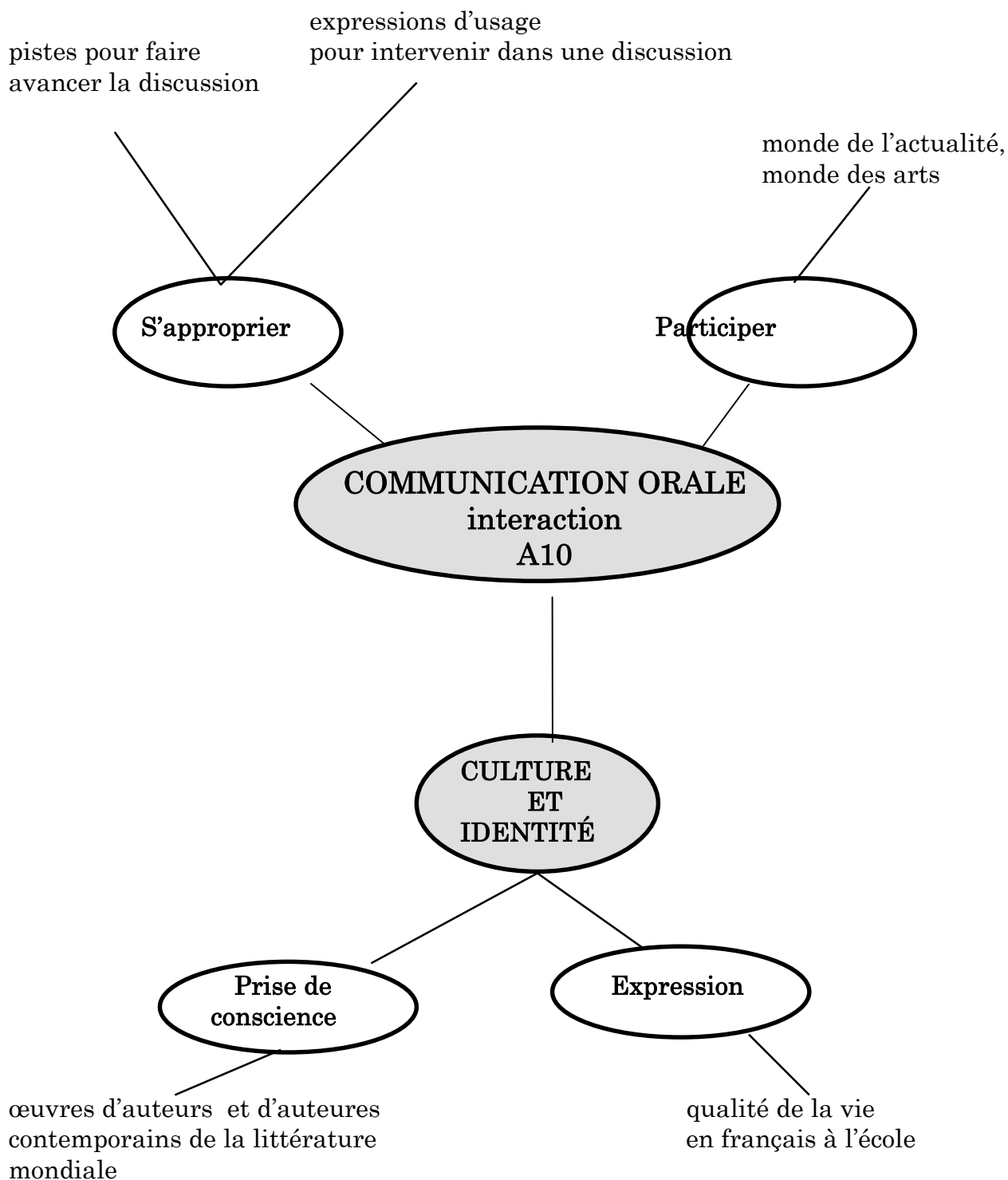
Étapes

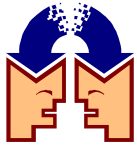
Interaction

1 2 3 4

		1	2	3	4
CO5 L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction					
CO5.1	<p>Proposer des pistes qui permettent de faire avancer la discussion [COM] [CRC] (p. 215, 218, 223, 226, 229, 238, 239, 240, 245, 384)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> identification des idées principales repérage des mots clés identification des éléments qui posent des problèmes proposition d'alternative pistes de solution: <ul style="list-style-type: none"> ◦ présentation du problème sous un autre angle ◦ en cas de conflit, écoute de ce que les intervenants et intervenantes ont à dire ◦ reformulation de leurs interventions sur un ton neutre ◦ des compromis à faire, si nécessaire 				
CO6 L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de vie quotidienne					
CO6.1	<p>Employer les expressions d'usage pour intervenir tout en respectant les interlocuteurs et les interlocutrices [COM] [CRC] (p. 215, 222, 223, 226, 229, 231, 238, 239, 240, 241, 245, 493)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • expressions utiles pour intervenir avec respect: <ul style="list-style-type: none"> ◦ j'aimerais ajouter quelque chose ◦ excuse-moi de t'interrompre, mais ◦ permettez-moi de, etc. 				
CO7 L'élève sera capable de participer à des conversations dans des domaines de la vie quotidienne					
CO7.1	<p>Parler d'événements, d'expériences ou de projets portant sur le monde de l'actualité et des arts [COM] [CRC] (200, 204, 208, 215, 218, 222, 223, 226, 229, 231, 233, 238, 239, 240, 241, 245, 248, 253, 257, 264, 272, 274, 278)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • contexte de l'événement, de l'expérience ou du projet • description de l'événement, de l'expérience ou du projet de façon séquentielle • point de vue sur l'événement, l'expérience ou le projet • description de ses sentiments ou explication de sa réaction • intérêt particulier • moment particulier ou anecdote reliée à l'événement, l'expérience ou le projet • conclusion personnelle de l'événement, de l'expérience ou du projet 				

Schéma des résultats d'apprentissage
Communication orale: interaction
A10





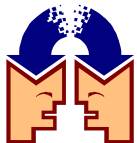
A10

Étapes

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 langue				
CO8.1	<p>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] (p. 248)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • points à améliorer • changements à apporter pour l'amélioration de son exposé • validité des choix des supports visuels • éléments prosodiques: <ul style="list-style-type: none"> ◦ le débit ◦ le volume ◦ l'intonation ◦ l'articulation ◦ les gestes • choix des moments d'utilisation des supports visuels au cours de l'exposé 				
CO8.2	<p>Apporter les changements à son explication [COM] [CRC] [AUT] (p. 204, 208, 215, 223, 226, 229, 231, 240)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • précision du fait, de la situation ou du phénomène qui représente le sujet de l'explication • la clarté des différents éléments de l'explication • les liens entre les différents éléments de l'explication • ton neutre de l'explication • une vue d'ensemble pour conclure • une ou des pistes de réflexion 				
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 les pronoms relatifs et les pronoms personnels appropriés [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pronoms relatifs: <ul style="list-style-type: none"> ◦ invariables: «qui», «que», «quoi», «dont», «où» ◦ variables: diverses formes de «lequel» • pronoms personnels: <ul style="list-style-type: none"> ◦ l'ensemble des pronoms personnels ◦ bon emploi de «nous» au lieu de «on» ◦ emploi limité de «on» ◦ emploi de «vous» de politesse ◦ les pronoms «en» et «y» 				
CO9.2	<p>Adapter sa présentation en cours de route, en tenant compte des réactions du public cible [COM] [CRC] (p. 215, 223, 226, 229, 240, 247, 248, 272)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilisation d'expressions qui annoncent la valeur de l'information à venir • pauses stratégiques pour faire ressortir la valeur d'une information qui sera transmise • reprise en termes plus simples de certaines informations techniques ou spécialisées • rétroaction sur une partie de l'exposé pour en faire la synthèse et la relier aux informations qui vont suivre • utilisation de l'humour pour raviver l'attention • interruption pour une courte période de questions de clarification • ajout d'explications visuelles • rétroaction sur les supports visuels utilisés 				



A10

Étapes

Exposé

1 2 3 4

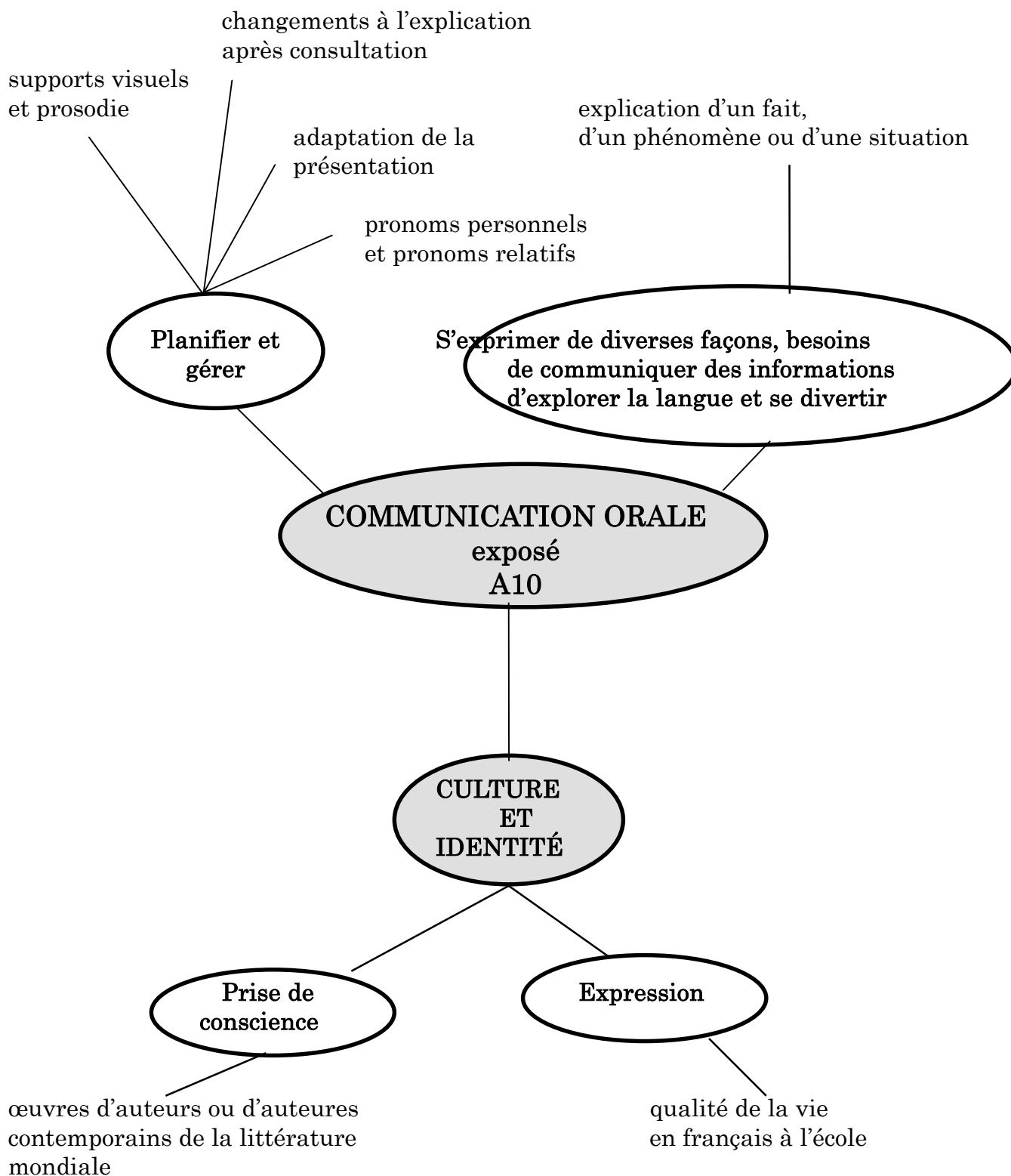
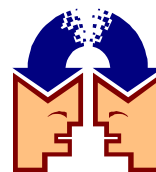
CO10 L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de satisfaire ses besoins de communiquer des informations, d'explorer la langue et de divertir

CO10.1 Expliquer un fait, un phénomène ou une situation [COM] [CRC] (p. 199, 204, 208, 215, 218, 223, 226, 229, 231, 240, 248, 253, 255, 272, 274, 323, 355)

Contenu d'apprentissage:

- phase de questionnement: précision du fait, de la situation ou du phénomène qui représente le sujet de l'explication
 - brève introduction:
 - le fait, le phénomène ou l'affirmation à expliquer est présenté
 - la problématique est cernée
 - justification de l'explication en signalant la demande d'explication réelle ou imaginée
- phase explicative: nécessité de donner une explication sur ce fait, ce phénomène ou cette situation
 - explications en utilisant «parce que»:
 - la clarté des différents éléments de l'explication
 - les liens entre les différents éléments de l'explication
 - ton neutre de l'explication
- phase conclusive:
 - montrer l'intérêt d'avoir clarifié le phénomène dont la compréhension était problématique
 - une ou des pistes de réflexion
 - prendre congé de l'auditoire

Schéma des résultats d'apprentissage
communication orale: exposé
A10





A10

Étapes

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

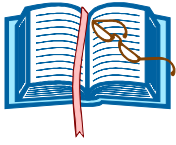
L1.1	<p>Formuler des hypothèses sur l'intention de l'auteur ou de l'auteure à partir d'une lecture en survol [COM] [CRC] (p. 339, 384, 445)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • genre d'ouvrage dans lequel se trouve le texte • connaissances personnelles sur l'auteur ou l'auteure • lecture de l'avant-propos • observation des illustrations s'il y en a • lecture en survol en prêtant attention à certains éléments: <ul style="list-style-type: none"> ◦ titre et sous-titres ◦ introduction et conclusion ◦ procédés typographiques 	<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>				

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>Faire appel à ses connaissances des procédés du texte explicatif afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] [AUT] (p. 315, 445)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • procédés utilisés pour fournir des explications: <ul style="list-style-type: none"> ◦ définition ◦ comparaison ◦ reformulation ◦ exemples ◦ énumération d'explications ou de causes ◦ comparaison de faits ou de phénomènes ◦ rapport de cause à effet ◦ illustrations et schémas 	<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>				

L2.2	<p>Faire appel à ses connaissances de l'organisation du texte explicatif afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] [AUT] (p. 95, 315, 445)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • questionnement sur l'auteur ou sur l'auteure • phase explicative qui apporte une réponse au questionnement • agencement des explications • liens entre les explications • conclusion de l'explication 	<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>				

L2.3	<p>Remettre en question ses hypothèses et les modifier selon les besoins pour favoriser la compréhension [COM] [CRC] (p. 339, 445)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prise de conscience des prédictions erronées ou partiellement incorrectes car elles s'éloignent du sujet • questionnement sur le choix des indices utilisés pour émettre ses hypothèses • nouvelles hypothèses à partir de l'information lue • poursuite de la construction du sens du texte à partir de nouveaux indices <ul style="list-style-type: none"> ◦ moyens graphiques et linguistiques: <ul style="list-style-type: none"> – paragraphes identifiés par des titres et des sous-titres – organisateurs textuels – procédés typographiques • indices pour identifier les différents procédés 	<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>				



A10

Étapes

Lecture

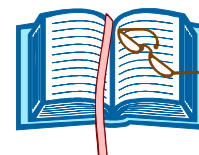
1 2 3 4

		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>Dégager l'intention de l'auteur ou de l'auteure et la perspective adoptée dans son texte [COM] [CRC] (p. 445, 460)</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"> ◦ influencer le ou la destinataire ◦ transmettre l'information • attitude de l'auteur ou de l'auteure face au sujet: <ul style="list-style-type: none"> ◦ objectivité ou subjectivité ◦ distanciation plus ou moins grande ◦ engagement ou opposition 				
L3.2	<p>Évaluer l'efficacité des procédés employés par l'auteur ou l'auteure d'un texte explicatif [COM] [CRC] (p. 95, 445)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification des procédés utilisés: <ul style="list-style-type: none"> ◦ définition ◦ comparaison de faits ou de phénomènes ◦ reformulation ◦ exemples ◦ rapport de cause à effet ◦ énumération d'explications ou de causes ◦ moyens graphiques et linguistiques: <ul style="list-style-type: none"> – paragraphes identifiés par des titres et des sous-titres – organisateurs textuels – procédés typographiques – illustrations et schémas • pertinence des procédés utilisés en fonction du but poursuivi par l'auteur ou l'auteure • procédés les plus appropriés à l'exploitation du sujet et aux besoins du public cible 				
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>Évaluer les effets de certains éléments qui caractérisent le texte poétique [COM] [CRC] (p. 384, 394, 402, 403, 445, 469)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • figures de style: métaphore, allitération, répétition, apostrophe, inversion, énumération, etc. • strophes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ tercet: strophe de trois vers ◦ quatrain: strophe de quatre vers ◦ pentasyllabe: vers de cinq syllabes ◦ octosyllabe: vers de huit syllabes ◦ vers libres: vers de longueurs différentes • rimes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ masculines: son plein sans «e» muet ◦ féminines: son finissant par un «e» muet ◦ riches: rimes faites de trois sons identiques ◦ pauvres: rimes faites d'un seul son • champs lexicaux: mots ou expressions utilisés pour décrire un objet, une personne, un lieu, etc. • caractéristiques du poème qui créent un effet particulier • le genre d'effet créé dans l'univers poétique • importance de ces caractéristiques dans la création de l'univers poétique 				

Schéma des résultats d'apprentissage

Lecture

A10



hypothèses à partir
d'une lecture en survol

intention de l'auteur ou de l'auteure
et perspective adoptée

effets des éléments
du texte poétique

remise en question
de ses hypothèses

efficacité des
procédés explicatifs

organisation
du texte
explicatif

procédés du
texte explicatif

besoins
d'information

besoins
d'imaginaire et
d'esthétique



Planifier et
gérer

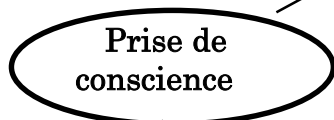
Comprendre
des textes



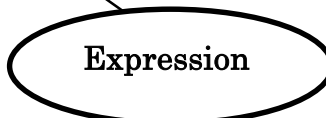
LECTURE
A10



CULTURE
ET
IDENTITÉ



Prise de
conscience



Expression

œuvres d'auteurs et d'auteures
contemporains de la littérature
mondiale

qualité de la vie
en français à l'école



A10

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>Prévoir les procédés explicatifs appropriés au sujet de l'explication [COM] [CRC] (p. 101, 204, 208, 428, 436)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • procédés explicatifs: <ul style="list-style-type: none"> ◦ définition ◦ comparaison de faits ou de phénomènes ◦ reformulation ◦ exemples ◦ énumération d'explications ou de causes ◦ rapport de cause à effet ◦ illustrations et schémas ◦ moyens graphiques et linguistiques: <ul style="list-style-type: none"> – paragraphes identifiés par des titres et des sous-titres – organisateurs textuels – procédés typographiques • rôle de chaque procédé explicatif • rôle des schémas et des tableaux, etc. • choix des procédés les plus appropriés à l'exploitation du sujet et aux besoins du public cible 				
------	--	--	--	--	--

É1.2	<p>S'assurer de la clarté de l'explication prévue [COM] [CRC] (p. 101, 428, 436)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • élaboration d'un plan du texte en incluant les procédés explicatifs choisis • comparaison de son plan à des modèles présentés dans le matériel didactique ou à une personne-ressource pour obtenir ses commentaires 				
------	---	--	--	--	--

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. 469)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • les pronoms relatifs 				
------	--	--	--	--	--

Vérification de l'organisation du message

É2.2	<p>Vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte explicatif [COM] [CRC] (p. 101, 469)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • procédés explicatifs: <ul style="list-style-type: none"> ◦ définition ◦ comparaison de faits ou de phénomènes ◦ reformulation ◦ exemples ◦ énumération d'explications ou de causes ◦ rapport de cause à effet ◦ illustrations et schémas ◦ moyens graphiques et linguistiques: <ul style="list-style-type: none"> – paragraphes identifiés par des titres et des sous-titres – organisateurs textuels – procédés typographiques • effet du procédé explicatif utilisé: mettre en lumière le contenu du message 				
------	---	--	--	--	--



A10

Étapes

Écriture

1	2	3	4

É2.3	<p>Vérifier la concordance des temps des verbes dans les cas de simultanéité [COM] [CRC] (p. 423, 469)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la concordance des temps assure la cohésion à l'intérieur de la phrase et du texte • temps avec la simultanéité de l'action: <ul style="list-style-type: none"> ◦ principale au présent + subordonnée au présent ◦ principale au passé composé + subordonnée à l'imparfait ◦ principale au futur simple + subordonnée au présent ◦ conditionnel + imparfait ◦ conditionnel présent + subjonctif présent • étapes à suivre: <ul style="list-style-type: none"> ◦ repérer les phrases qui contiennent plus d'une proposition: les phrases complexes ◦ vérifier si les temps des verbes correspondent à la chronologie des actions ◦ faire la concordance des temps 	
------	---	--

Vérification de la qualité du texte

É2.4	<p>Enrichir son texte avec des expressions courantes et idiomatiques [COM] [CRC] (p. 475)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rôle des expressions courantes et des expressions idiomatiques dans un texte • choix des expressions qui peuvent être remplacées par une expression courante ou idiomatique • choix de l'expression qui convient à son texte et au sens voulu 	
------	---	--

Vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale

É2.5	<p>Vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est un nom collectif ou un adverbe de quantité [COM] [CRC] (p. 423)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nom collectif: le groupe, la classe, l'équipe, le monde, etc. • nom collectif suivi d'un complément du nom: le groupe d'athlètes • adverbe de quantité: la plupart, la majorité, la moitié 	
------	---	--

Utilisation des outils de référence

É2.6	<p>Consulter un dictionnaire des anglicismes [COM] [AUT]</p>	
------	--	--

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

É3.1	<p>Rédiger un texte explicatif [COM] [CRC] (p. 204, 208, 467)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • phase de questionnement: <ul style="list-style-type: none"> ◦ précision du fait, de la situation ou du phénomène qui représente le sujet de l'explication ◦ brève introduction: <ul style="list-style-type: none"> – le fait, le phénomène ou l'affirmation à expliquer est présenté et la problématique est cernée – justification de l'explication en signalant la demande d'explication réelle ou imaginée • phase explicative: nécessité de donner une explication sur ce fait, ce phénomène ou cette situation <ul style="list-style-type: none"> ◦ explications en utilisant «parce que»: <ul style="list-style-type: none"> – la clarté des différents éléments de l'explication – les liens entre les différents éléments de l'explication – un ton neutre de l'explication • phase conclusive: <ul style="list-style-type: none"> ◦ montrer l'intérêt d'avoir clarifié le phénomène dont la compréhension était problématique ◦ une ou des pistes de réflexion ◦ prendre congé du lecteur ou de la lectrice 	
------	--	--

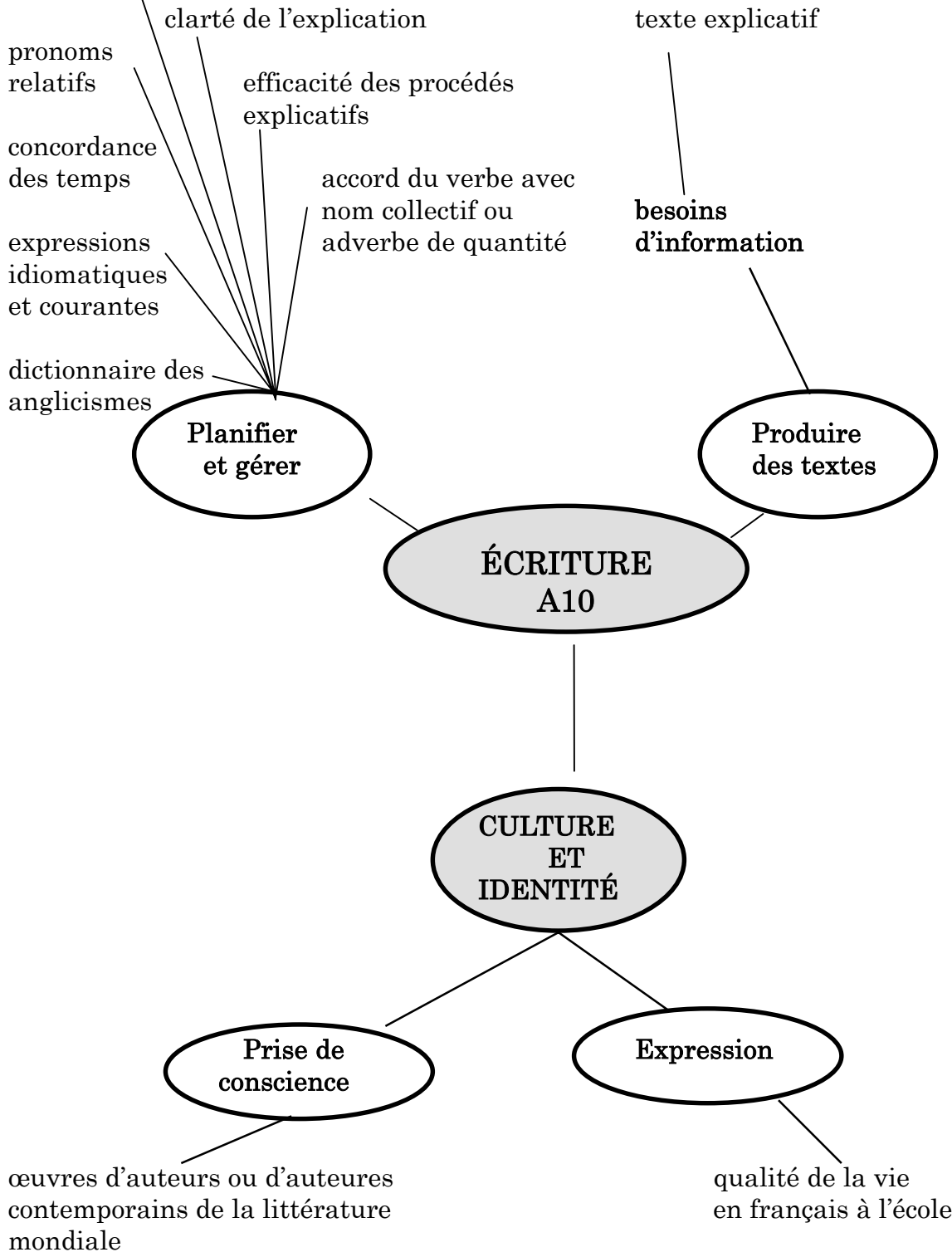
Schéma des résultats d'apprentissage

Écriture

A10



choix des procédés explicatifs



Résultats d'apprentissage généraux et spécifiques
Contenu d'apprentissage
B10



B10

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	Discuter de la richesse des divers accents francophones [COM] [CRC] [VAL] (p. 278) Contenu d'apprentissage:				
	<ul style="list-style-type: none"> • observation des différents accents: <ul style="list-style-type: none"> ◦ des gens qui nous entourent ◦ de sa région ◦ des gens des autres régions du Canada ◦ des gens des médias ◦ des gens du monde artistique • partage des observations • réactions personnelles lorsqu'il y a contact avec des gens qui ont le même accent • réactions personnelles lorsqu'il y a contact avec des gens qui ont un accent différent • comparaison entre les différentes réactions selon la situation 				



Communication orale: écoute

1 2 3 4

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	Remettre en question ses hypothèses et les modifier au besoin pour favoriser la compréhension [COM] [CRC] (p. 339, 384) Contenu d'apprentissage:				
	<ul style="list-style-type: none"> • remise en question de ses prédictions qui peuvent être erronées ou partiellement incorrectes car elles éloignent du sujet • questionnement sur le choix des indices utilisés pour émettre ses hypothèses • nouvelles hypothèses à partir de l'information transmise • poursuite de la reconstruction du sens de l'exposé à partir des nouveaux indices 				

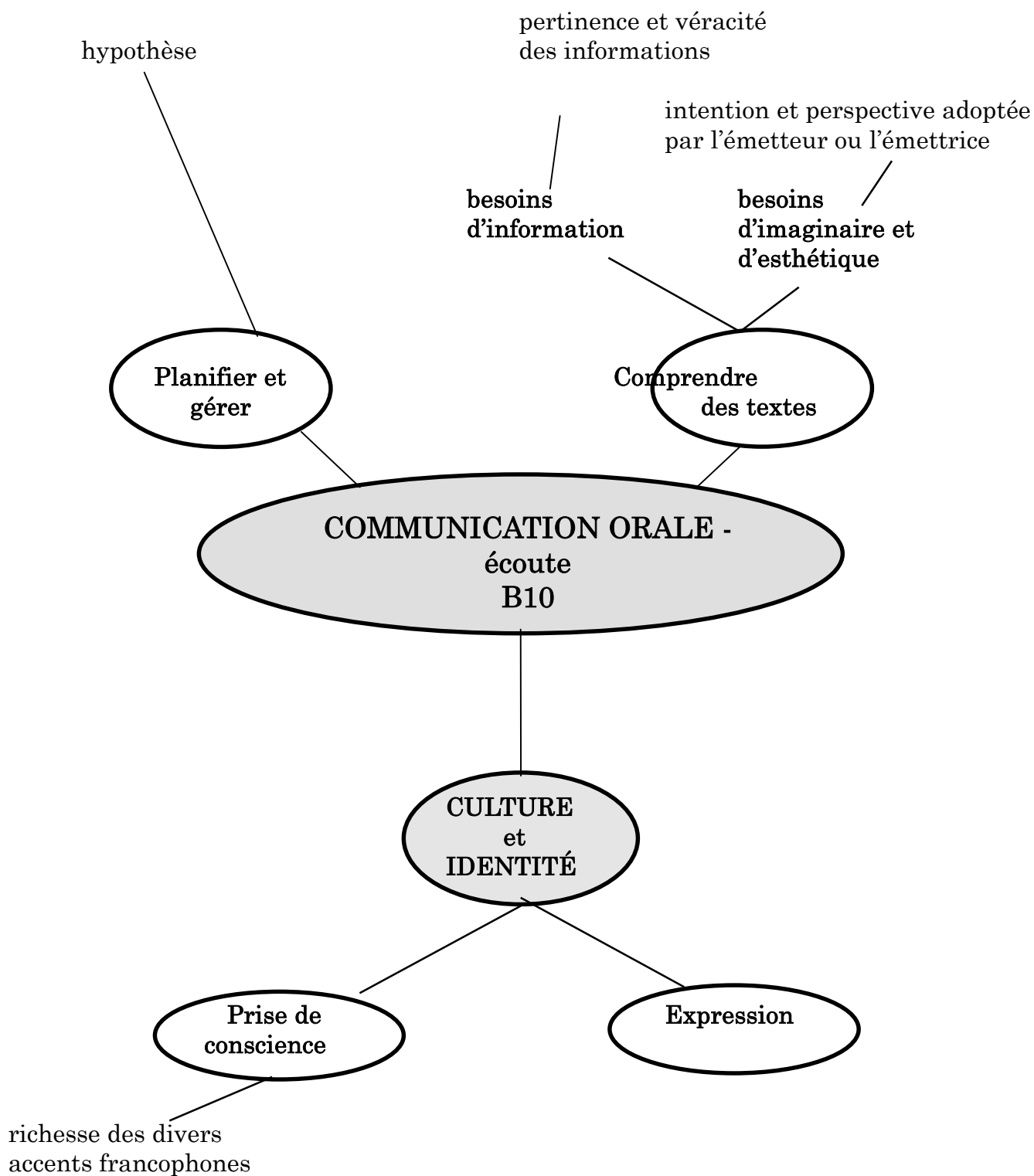
CO3 L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'information

CO3.1	Discuter de la pertinence et de la véracité des informations dans les discours [COM] [CRC] (p. 245, 348, 445) Contenu d'apprentissage:				
	<ul style="list-style-type: none"> • informations importantes et secondaires • évaluation de la véracité des informations • évaluation de la valeur des informations: <ul style="list-style-type: none"> ◦ informations superficielles ou importantes ◦ informations qui appuient le sujet ou qui s'éloignent du sujet 				

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	Dégager l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice et la perspective adoptée dans l'exposé [COM] [CRC] (p. 245, 445) Contenu d'apprentissage:				
	<ul style="list-style-type: none"> • intention de l'émetteur ou de l'émettrice <ul style="list-style-type: none"> ◦ influencer le ou la destinataire ◦ transmettre sa vision du monde ou une vision du monde particulière • attitude de l'émetteur ou de l'émettrice face au sujet: <ul style="list-style-type: none"> ◦ engagement ◦ distanciation ◦ opposition 				

Schéma des résultats d'apprentissage
Communication orale: écoute
B10





B10

Étapes

Interaction

1 2 3 4

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

CO5.1 Ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs, et de ses interlocutrices et de la situation de communication [COM][CRC] (p. 245, 247, 248, 255, 257, 262, 264, 272, 274)

Contenu d'apprentissage:

- caractéristiques de ses interlocuteurs et interlocutrices
- caractéristiques de la situation de communication
- choix du registre approprié (voir p. 19):
 - langue populaire
 - langue familière
 - langue correcte
 - langue soutenue
 - langue littéraire
 - langue technique

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

CO6.1 Employer des proverbes et des dictons populaires [COM] [CRC] (p. 262, 264, 272, 499)

Contenu d'apprentissage:

- exemples:
 - la nuit porte conseil
 - en avril ne te découvre pas d'un fil

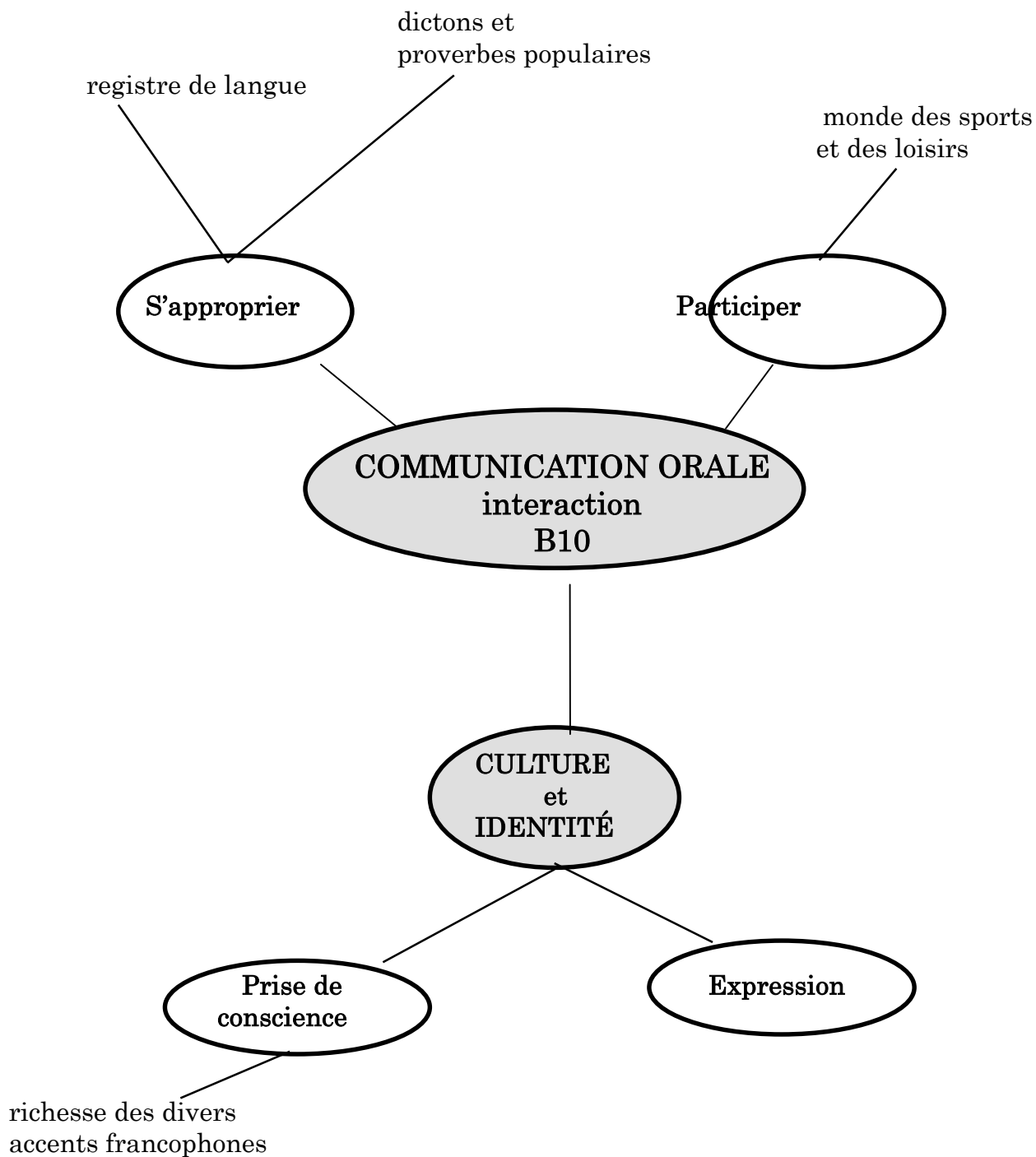
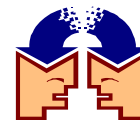
CO7 L'élève sera capable de participer à des conversations dans des domaines de la vie quotidienne

CO7.1 Parler d'événements ou d'expériences ou de projets portant sur le monde des sports et des loisirs [COM] [CRC] (p. 204, 208, 215, 222, 226, 229, 231, 239, 240, 241, 245, 247, 248, 253, 255, 257, 262, 264, 272, 274, 278, 315)

Contenu d'apprentissage:

- situer l'événement, l'expérience ou le projet dans son contexte
- description de l'événement, de l'expérience ou du projet
- point de vue personnel sur l'événement, l'expérience ou le projet
- description des sentiments
- explication de sa réaction
- mise en valeur de l'intérêt particulier de cet événement, de cette expérience ou de ce projet
- description d'un moment particulier ou d'une anecdote reliée à l'événement, à l'expérience ou au projet
- conclusion personnelle sur cet événement, cette expérience ou ce projet

Schéma des résultats d'apprentissage
communication orale: interaction
B10





B10

Étapes

Exposé

1 2 3 4

		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	<p>Prévoir une introduction qui expose les propos, et une conclusion qui présente la synthèse [COM] [CRC] (p. 204, 208, 245, 248)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ énoncé du sujet ◦ les différentes parties du sujet qui seront développées • conclusion: <ul style="list-style-type: none"> ◦ faire un sommaire: rappel des principaux éléments de l'exposé ◦ terminer l'exposé: mettre un terme à l'exposé 				
CO8.2	<p>Prévoir les questions du public cible pour y répondre [COM] [CRC] (p. 248, 384)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques du public cible • éléments d'information qui pourraient susciter une réaction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pertinence de ces éléments d'information ◦ possibilité d'ajouts d'éléments d'information complémentaires • collecte d'informations permettant de répondre aux questions du public cible 				
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>Faire la concordance des temps des verbes dans les cas de simultanéité [COM] [CRC] (p. 262, 264)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la concordance des temps assure la cohésion à l'intérieur de la phrase et de l'exposé • temps avec la simultanéité de l'action: <ul style="list-style-type: none"> ◦ présent + présent ◦ passé composé + imparfait ◦ futur simple + présent ◦ conditionnel présent + imparfait ◦ conditionnel présent + subjonctif présent • vérifier si les temps des verbes correspondent à la chronologie des actions • faire la concordance des temps 				
CO9.2	<p>Reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconnaissance de certains mots communs à la langue française et anglaise mais ayant un sens différents: faux amis • exemple: <ul style="list-style-type: none"> ◦ stage: en français, période d'études pratiques imposées aux personnes qui veulent obtenir un diplôme ou un certificat, mais en anglais: à ce stade-ci, estrade, etc. • vérification du sens du mot en fonction du sens recherché 				



B10

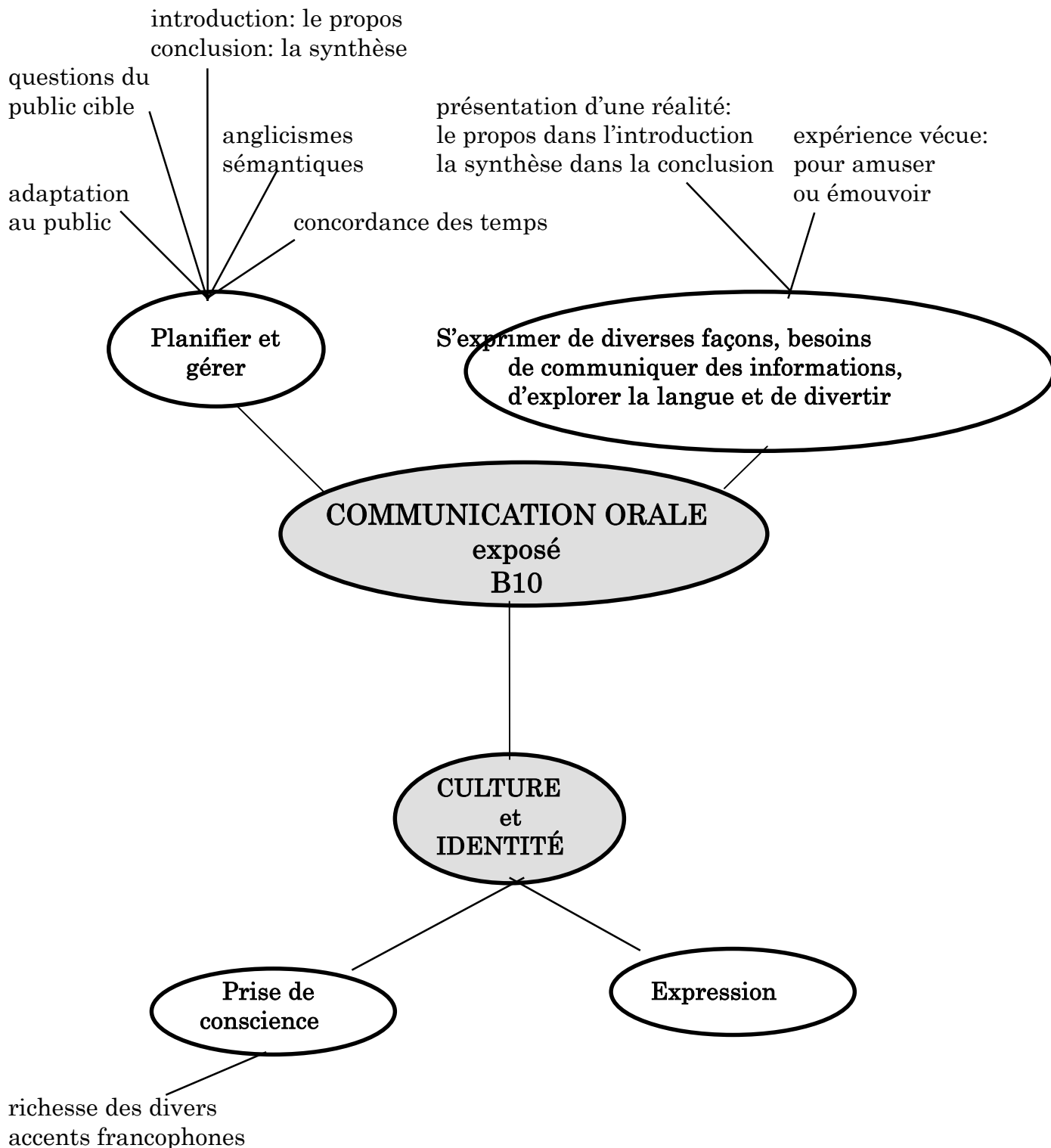
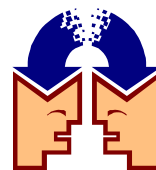
Étapes

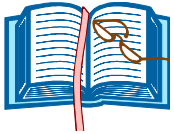
Exposé

1 2 3 4

		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					
CO10.1	<p>Présenter une réalité où l'introduction expose les propos et où la conclusion en présente la synthèse [COM] [CRC] (p. 204, 208, 248, 254, 255, 274)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none">• introduction:<ul style="list-style-type: none">◦ énoncé du sujet◦ les différentes parties du sujet qui seront développées• conclusion:<ul style="list-style-type: none">◦ faire un sommaire: rappel des principaux éléments de l'exposé◦ terminer l'exposé: mettre un terme à l'exposé				
CO10.2	<p>Raconter une expérience vécue dans le but d'amuser ou d'émouvoir [COM] [CRC] (p. 199, 200, 202, 235, 245, 248, 253, 268, 272)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none">• utilisation du schéma narratif<ul style="list-style-type: none">◦ situation initiale : qui? où? Quand?◦ élément déclencheur◦ péripéties◦ situation finale: dénouement• utilisation d'éléments humoristiques• utilisation de la voix pour créer des effets humoristiques• utilisation d'expressions qui expriment des émotions				

Schéma des résultats d'apprentissage
communication orale: exposé
B10





B10

Étapes

Lecture

1 2 3 4

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				
L2.1	<p>Recourir aux indices de cohésion de texte afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] (p. 353, 355)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indices de cohésion textuelle: <ul style="list-style-type: none"> ◦ les déterminants ◦ les mots de substitution ◦ les marqueurs de relation qui établissent des liens dans la phrase et entre les phrases 				
L2.2	<p>Noter, en cours de lecture, des observations et des questions qui permettent d'approfondir et d'élargir le sujet [COM] [CRC] [AUT] (p. 384, 402, 445, 460, 469)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • éléments intéressants qui soulèvent des questions ou qui peuvent susciter la discussion • pertinence de les apporter au groupe 				
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 le statut du narrateur ou de la narratrice et son importance dans le texte [COM] [CRC] (p. 383, 396, 402, 403, 445, 469)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • position du narrateur ou de la narratrice: <ul style="list-style-type: none"> ◦ observateur: celui ou celle qui raconte une histoire qui n'est pas la sienne <ul style="list-style-type: none"> – utilisation du pronom «il» ou «elle» – présentation d'une vision «par derrière»: voit plus haut, plus loin, plus large que les personnages – narrateur ou narratrice qui semble être partout à la fois: c'est le maître de son monde <ul style="list-style-type: none"> • dispose de l'espace, du temps et de la conscience de tous les personnages • aménage des rapprochements, des coïncidences, des parallèles, des suspenses, des énigmes, des contradictions, etc. – indices linguistiques utilisés: en effet; car; c'est parce que; il ne savait pas que ◦ témoin: celui ou celle qui va nous partager le point de vue d'un seul personnage, sur lequel il ou elle va fidèlement s'aligner, va se confondre <ul style="list-style-type: none"> – présentation d'une vision «avec»: il ou elle sait donc exactement autant, mais pas plus que le personnage sur lequel il a choisi de s'aligner – utilisation du pronom «il» ou «elle» qui suppose un regard extérieur, n'est pas suffisant pour identifier sa position – identification avec le personnage qui permet de faire participer intensément le lecteur ou la lectrice à l'histoire, de capter et de retenir son attention – avantage de l'alignement sur un personnage: rendre l'histoire vraisemblable ◦ participant ou participante: celui ou celle qui raconte sa propre histoire, il ou elle est le personnage principal de l'histoire ou bien un des personnages secondaires et raconte l'histoire d'autres personnages tout en racontant la sienne, car il en est plus ou moins proche <ul style="list-style-type: none"> – il ou elle est plus ou moins concerné par l'histoire qu'il rapporte – présence d'une certaine subjectivité – utilisation du pronom «je» qui personnalise la relation lecteur/narrateur 				

Schéma des résultats d'apprentissage
Lecture
B10

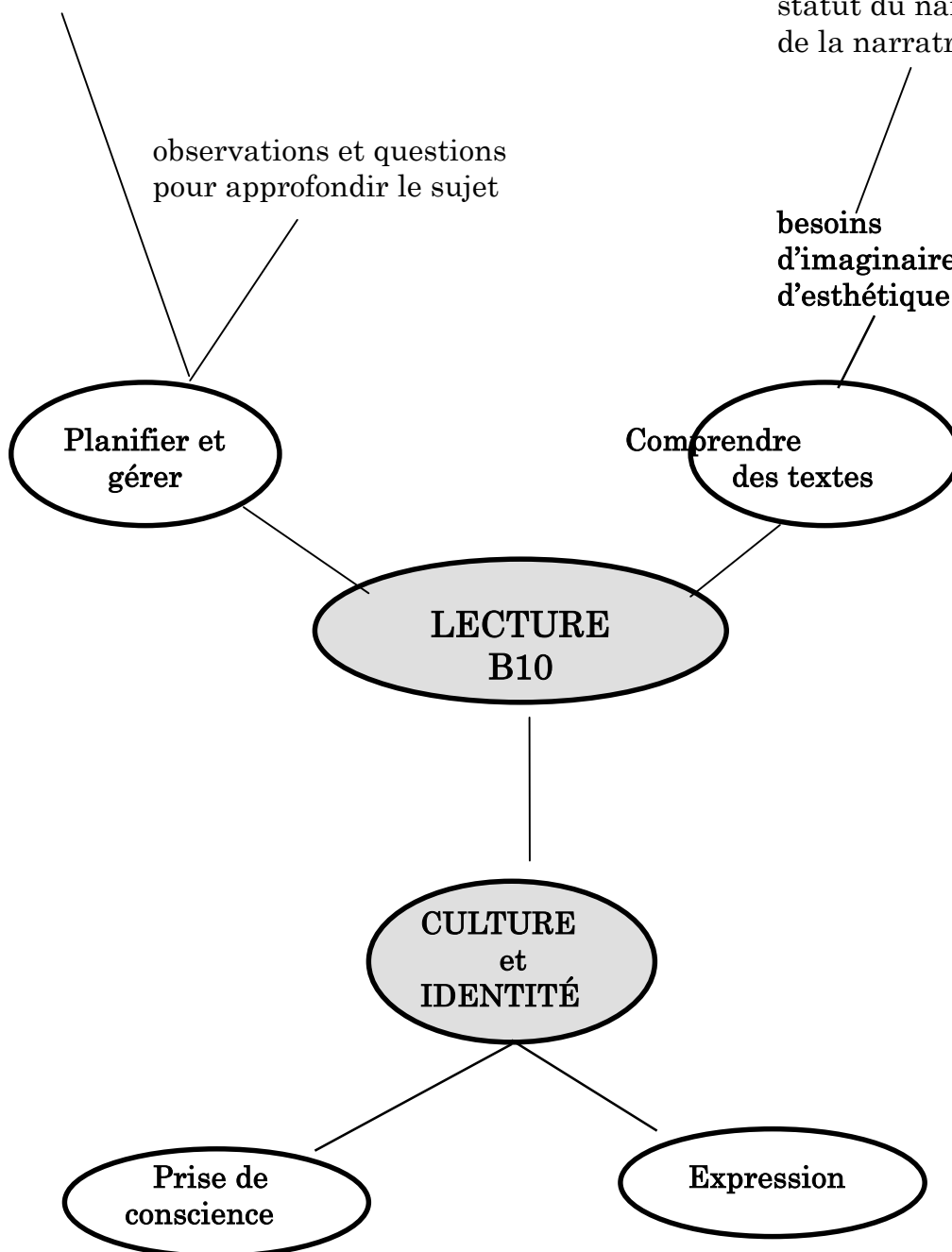


indices de la cohésion de texte

observations et questions
pour approfondir le sujet

statut du narrateur ou
de la narratrice

besoins
d'imaginaire et
d'esthétique



richesse des divers accents
francophones



B10

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>Noter ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot et quant à l'orthographe grammaticale [COM] [CRC] [AUT]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> usage d'un code pour identifier les mots qui semblent incorrects, vagues, répétitifs ou inacceptables pour le public cible 				
Vérification de sa production écrite					
É2.2	<p>Utiliser la terminologie appropriée pour les temps au passé en vérifiant sa production écrite [COM] [CRC] (p. 423, 468)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> temps au passé: <ul style="list-style-type: none"> plus-que-parfait futur antérieur conditionnel passé 				
Vérification de l'organisation du message					
É2.3	<p>Vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec les locutions conjonctives usuelles [COM] [CRC] (p. 423, 468)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> subjonctif présent: exprime une action considérée dans la pensée plutôt que dans les faits conjonction de subordination: pourvu que, à condition que, puisque, bien que, afin que, pour que, de sorte que, de manière que, etc. 				
Vérification de la qualité du texte					
É2.4	<p>Créer des effets de style [COM] [CRC] (p. 423, 468)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> construction de phrases différentes: <ul style="list-style-type: none"> proposition relative phrase affirmative phrase interrogative phrase complexe inversion phrase négative phrase exclamative utilisation du sens figuré 				
É2.5	<p>Varié la façon de rapporter les paroles ou les pensées d'une personne [COM] [CRC] (p. 468)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> rôle et règles du discours direct et indirect utilisation des signes de ponctuation appropriés 				
Vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale					
É2.6	<p>Vérifier l'accord des auxiliaires avec le sujet, au plus-que-parfait, au futur antérieur et au conditionnel passé [COM] [CRC] (p. 423, 468)</p>				
Mise au point de la présentation finale					
É2.7	<p>Vérifier la pertinence de l'utilisation des procédés typographiques pour mettre en relief une partie du texte [COM] [CRC][TEC] (p. 423, 468)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> choix des caractères typographiques encadrés 				
Évaluation de sa démarche d'écriture					
É2.8	<p>Évaluer ses besoins d'apprentissage après la réalisation de son projet d'écriture [COM] [CRC] [AUT] (p. 428)</p>				



B10

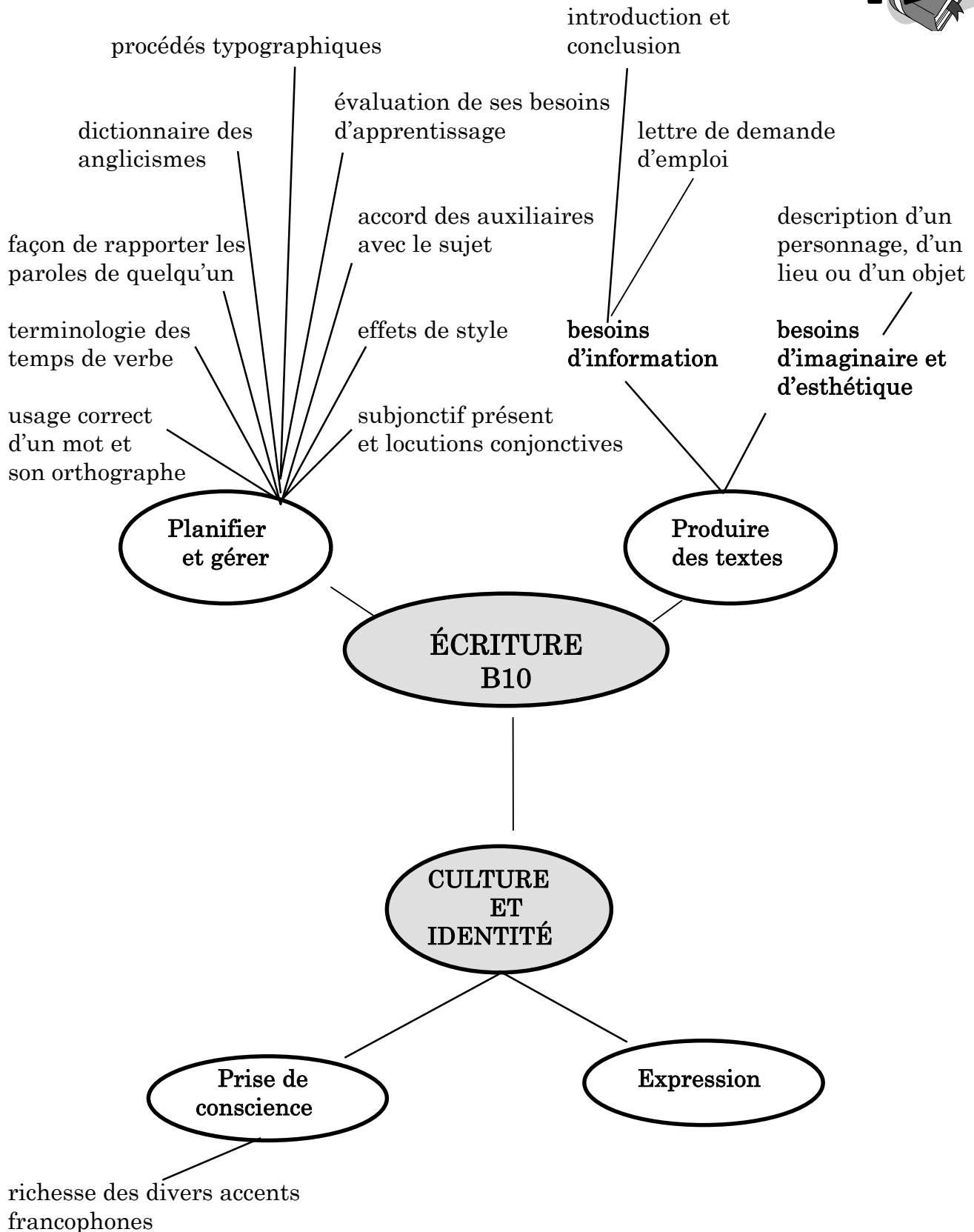
Étapes

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>Inclure le propos dans l'introduction et la synthèse dans la conclusion de son texte [COM] [CRC] (p. 204, 208, 460)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduction: <ul style="list-style-type: none"> ◦ énoncé du sujet ◦ les différentes parties du sujet qui seront développées • conclusion: <ul style="list-style-type: none"> ◦ faire un sommaire: rappel des principaux éléments de l'exposé ◦ terminer l'exposé: mettre un terme à l'exposé 				
É3.2	<p>Rédiger une lettre de demande d'emploi [COM]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • protocole de la lettre • contenu de la lettre: <ul style="list-style-type: none"> ◦ identification des exigences de l'offre ◦ mise en valeur des éléments pertinents du curriculum vitae ◦ faire la preuve que son profil personnel, sa formation, et son expérience répondent particulièrement à l'offre faite ou à l'emploi convoité 				
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>Décrire un personnage, un lieu ou un objet dans un texte axé sur l'imaginaire ou l'esthétique [COM] [CRC] (p. 307, 330, 384,400, 402, 403, 460, 467, 469)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • adjectifs descriptifs • personnage: <ul style="list-style-type: none"> ◦ son mode de vie ◦ son milieu social, socioculturel et historique ◦ ses loisirs ◦ son apparence physique ◦ ses états d'âme ◦ ses caractéristiques psychologiques ◦ ses émotions, etc. • un lieu, un objet: <ul style="list-style-type: none"> ◦ situation physique ◦ ambiance, apparence ◦ couleurs ◦ forme, dimension, etc. 				

Schéma des résultats d'apprentissage
Écriture
B10



Résultats d'apprentissage généraux et spécifiques
Contenu d'apprentissage
A20



A20

Culture et identité

Étapes

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		1	2	3	4
C1.1	Discuter à partir de son vécu, des réalités représentées dans quelques œuvres d'auteurs et d'auteures qui ont marqué la littérature de langue française au Canada [COM] [CRC] (p. 384, 396, 400, 402, 403) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • mode de vie des personnages de la littérature de langue française au Canada: <ul style="list-style-type: none"> ◦ réalités socioculturelles, économiques et politiques • parallèle entre différentes œuvres • comparaison de ces réalités avec son vécu 				
C1.2	Discuter d'artistes de la chanson à texte ou engagée, des thèmes traités, de leur style et de leur impact [COM] [VAL] [CRC] (p. 215, 222, 223, 226, 229, 231, 233, 240, 241) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • intention et perspective • observation de l'impact sur les adolescents et adolescentes, ou sur les adultes en général • description de l'influence qu'ils ou elles ont sur différents groupes d'âge 				
C1.3	Discuter l'importance du français dans des domaines tels que le monde de la politique, du travail, des relations internationales [COM] [VAL] [CRC] (p. 215, 222, 223, 226, 229, 231, 238, 239, 240, 241, 245, 255) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • observation des différents médias: <ul style="list-style-type: none"> ◦ présence de personnalités de la francophonie canadienne et d'ailleurs dans les différents domaines de l'actualité ◦ images transmises par ces différentes personnalités ◦ rôles joués dans les différentes prises de décision ◦ leur vision du monde par rapport à leurs relations avec leurs partenaires • partage des différentes observations 				
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	Collaborer à la réalisation d'un projet visant la valorisation d'individus ou de groupes [VAL] [AUT] (p. 264) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • projet qui met en valeur le rôle et l'importance de ceux et celles qui forment ce groupe • analyse des retombées du projet sur ses habiletés à réaliser un projet avec ses pairs 				



A20

Communication orale: écoute

Étapes

1 2 3 4

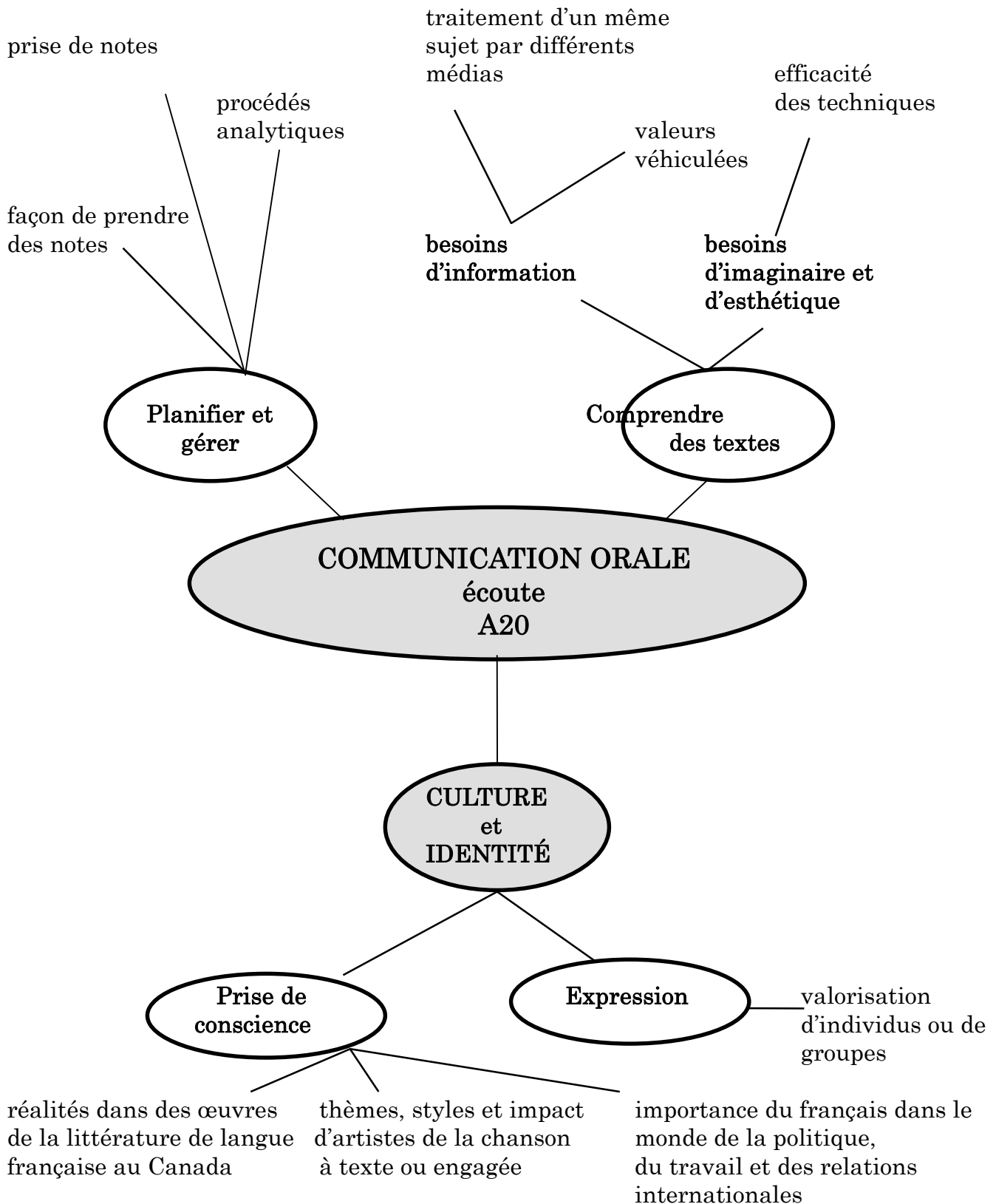
CO1 L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser		1	2	3	4
CO1.1	Prévoir une façon de prendre des notes pour se souvenir de l'information [COM] [CRC] (p. 258, 314, 330, 374, 445, 460) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • évaluation de ses besoins à partir de ses attentes et des conditions d'écoute • identification des renseignements à retenir: <ul style="list-style-type: none"> ◦ questions, points à clarifier ◦ idées principales ◦ parties du schéma narratif, etc. 				

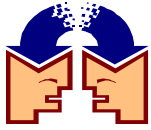
**Communication orale: écoute**

1 2 3 4

CO1.1	<ul style="list-style-type: none"> choix de la manière de prendre des notes afin de répondre à ses besoins: <ul style="list-style-type: none"> utilisation d'un schéma prise de notes imagées style télégraphique code de prise de notes, abréviations 				
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	Prendre des notes pour faciliter sa compréhension et retenir l'information en fonction de besoins ultérieurs [COM] [AUT] (p. 258, 314, 330, 445, 447, 449) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> sélection de l'information importante: idées principales et mots clés identification des liens entre les informations retenues organisation de l'information sous forme de tableau, de schéma, de notes imagées 				
CO2.2	Faire appel à ses connaissances des procédés analytiques, afin de favoriser la compréhension [AUT] [CRC] (p. 313) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> identification du sujet et des éléments traités présentés dans l'introduction identification des liens entre les différents éléments traités et le sujet identification du but de la conclusion: présentation d'une opinion ou synthèse 				
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 les valeurs véhiculées dans le discours [COM] [VAL] (p. 257, 445, 447, 449, 460) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> valeurs explicités par les personnages valeurs associées au lieu et à l'époque valeurs mises en relief par le discours 				
CO3.2	Discuter du traitement d'un même sujet dans des médias semblables ou différents [COM] [VAL] [CRC] [TEC] (p. 215, 218, 222, 223, 226, 229, 238, 239, 240) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> choix du sujet choix de deux ou plusieurs médias qui traitent du sujet choix des critères de comparaison: pertinence, bien-fondé, cohérence, impartialité, etc. analyse du traitement du sujet 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	Réagir à l'efficacité des diverses techniques utilisées pour créer les effets désirés [COM] [CRC] (p. 258, 384, 445, 447, 449) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> identification du message de l'émetteur ou de l'émettrice identification des effets créés identification des techniques utilisées pour créer un effet évaluation de l'efficacité des techniques utilisées 				

Schéma des résultats d'apprentissage
 communication orale: écoute
 A20





A20

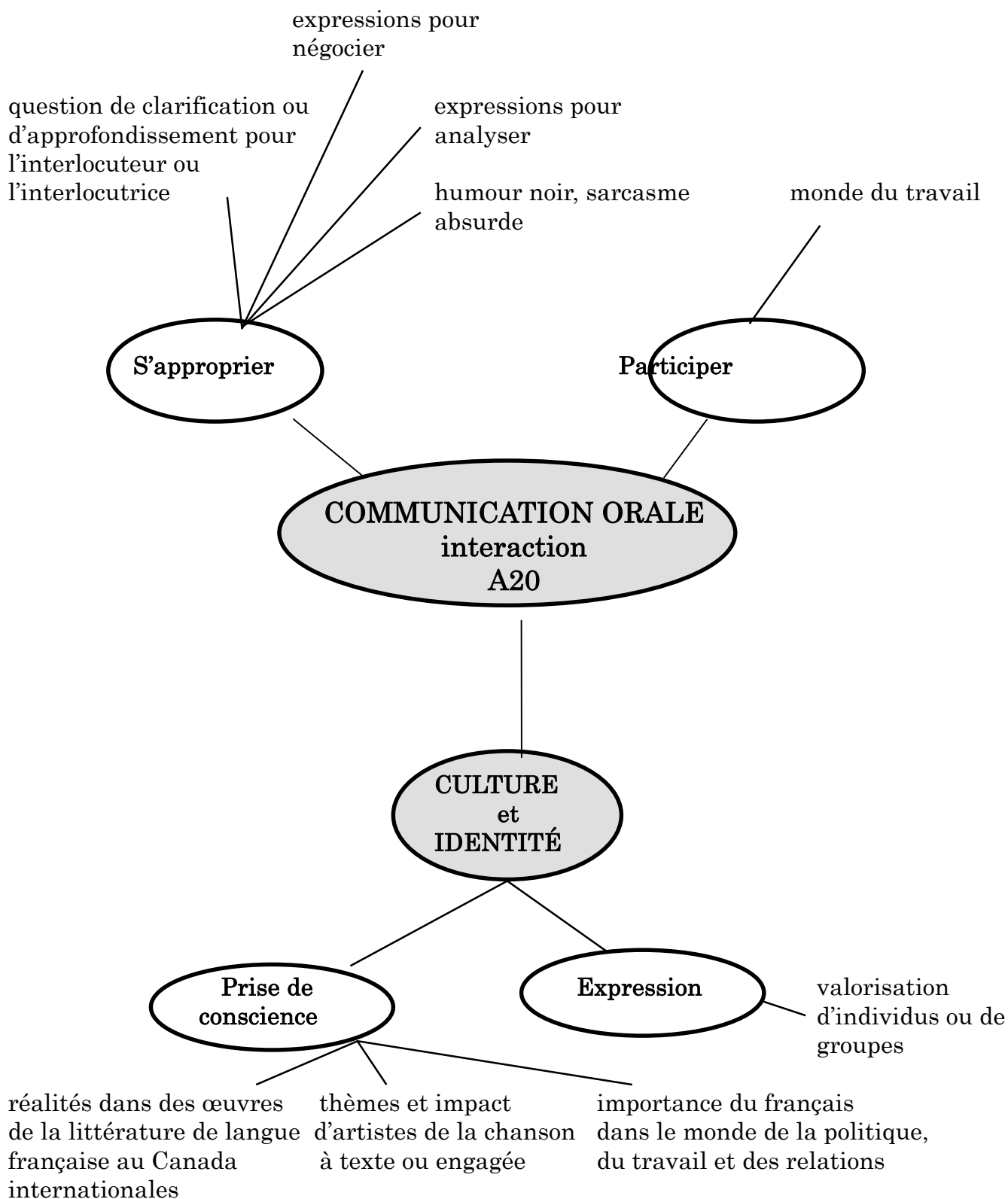
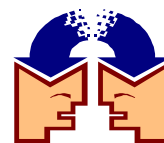
Étapes

Interaction

1 2 3 4

Interaction		1	2	3	4
CO5 L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction					
CO5.1	<p>Questionner un interlocuteur ou une interlocutrice afin qu'il clarifie ou approfondisse son point de vue [COM] [CRC] (215, 218, 222, 223, 226, 229, 231, 240, 384, 396, 400)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification du point de vue de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice • identification de l'information qui mérite d'être clarifiée ou approfondie • demande d'information supplémentaire 				
CO6 L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne					
CO6.1	<p>Employer des expressions d'usage pour négocier [COM] [CRC] (p. 218, 239, 240)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • exemples: <ul style="list-style-type: none"> ◦ «Accepterais-tu...?» ◦ «As-tu considéré...?» ◦ «Que dirais-tu si...?» ◦ «Que dirais-tu de...?» ◦ «As-tu pensé à...?» ◦ «Admettons que ce que tu as dit est acceptable...» 				
CO6.2	<p>Employer des mots ou des expressions appropriés pour analyser une situation [COM] [CRC] (p. 215, 223, 226, 229, 248)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilisation des marqueurs de relation qui établissent les liens entre les différents éléments: <ul style="list-style-type: none"> ◦ d'une part ◦ par contre ◦ contrairement à... ◦ de même que... 				
CO6.3	<p>Comprendre l'humour créé par le sarcasme, l'humour noir, l'absurde [COM] [CRC] (p. 262, 272)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sarcasme: moquerie insultante • humour noir: blague faite avec des choses comme la mort, les événements tristes • absurde: blague qui valide une proposition en montrant que sa négation conduit à une contradiction 				
CO7 L'élève sera capable de participer à des conversations dans des domaines de la vie quotidienne					
CO7.1	<p>Parler d'événements, d'expériences, de projets portant sur le monde du travail [COM] [CRC] (p. 199, 200, 204, 208, 215, 218, 222, 223, 226, 229, 231, 238, 239, 240, 241, 245, 248, 254, 257, 262, 264, 272, 274)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mise en contexte de l'événement ou de l'expérience • description séquentielle de l'événement ou de l'expérience • description des avantages et des inconvénients pour soi • mise en contexte et description des grandes lignes du projet • perspective personnelle sur le monde du travail • identification des avantages et des inconvénients de la participation au monde du travail 				

Schéma des résultats d'apprentissage
 communication orale: interaction
 A20





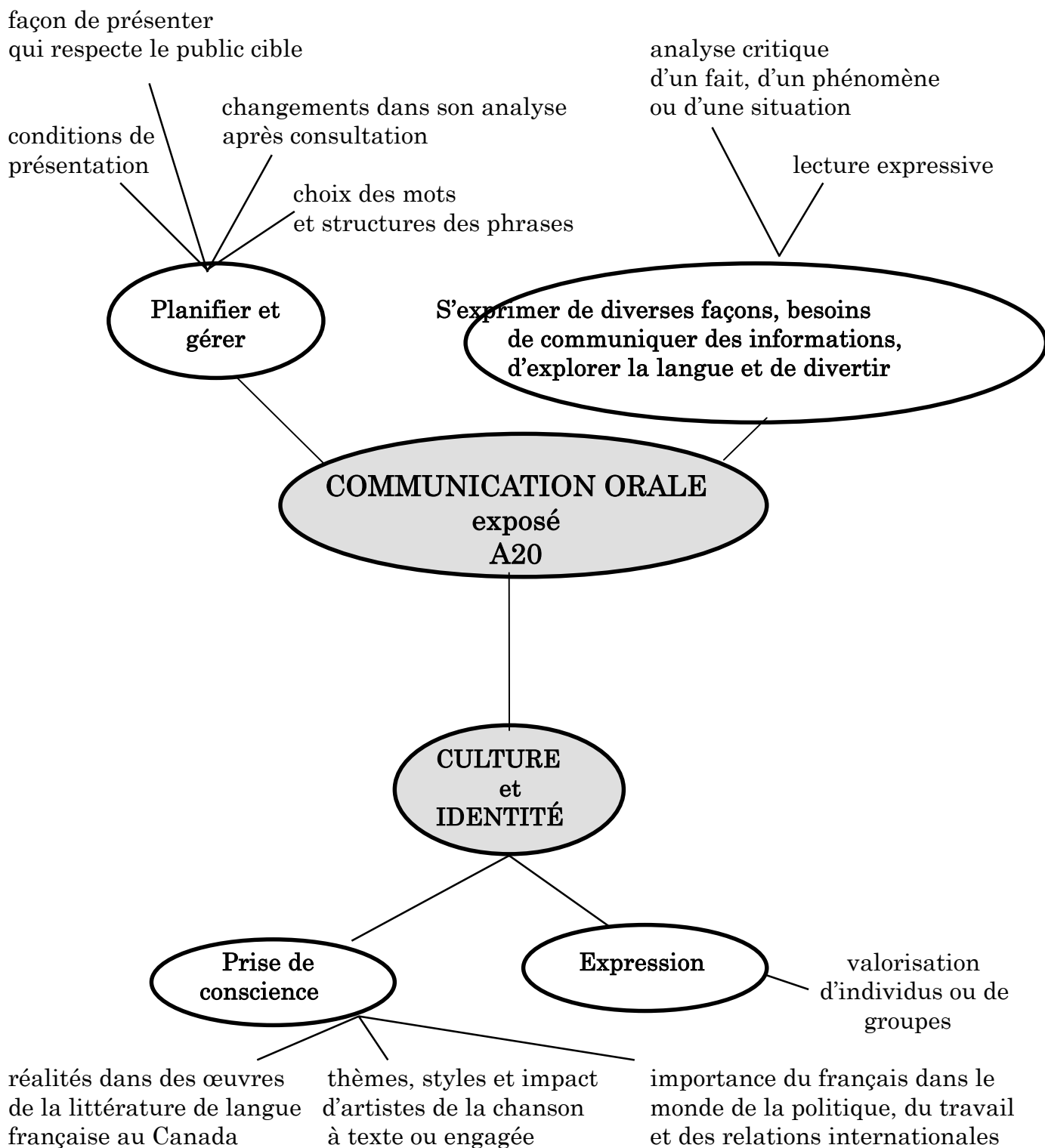
Étapes

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	Choisir la façon de traiter le sujet de sa présentation en tenant compte de la sensibilité du public cible [COM] [CRC] (p. 245, 248, 272) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> caractéristiques du public cible en fonction du sujet traité identification des éléments susceptibles de causer un malaise choix de la formulation qui permet de mieux respecter la sensibilité du public cible 				
CO8.2	Examiner les conditions de présentation [COM] [CRC] (p. 245, 248) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> le temps alloué les supports techniques la période de questions évaluation de l'impact des conditions de présentation sur la présentation ajustement de sa présentation en fonction des conditions de présentation 				
CO8.3	Apporter les changements nécessaires à son analyse [COM] [CRC]				
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	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] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> vérification du choix des mots vérification de la construction des phrases autocorrection lorsque nécessaire 				
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 une analyse critique d'un fait, d'un phénomène ou d'une situation [COM] [CRC] (p. 204, 208, 248, 255, 264, 272, 274, 316) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> annonce du sujet présentation des éléments traités liens entre les différentes éléments en utilisant les marqueurs de relation appropriés synthèse des propos dans la conclusion ou opinion personnelle 				
CO10.2	Lire de façon expressive un extrait d'une œuvre après en avoir situé le contexte [COM] [CRC] (p. 202, 254, 257, 263, 272, 384, 400) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> identification du contexte identification des accents, des intonations appropriées à la langue française respect de la mélodie de la phrase et du texte 				

Schéma des résultats d'apprentissage
 communication orale: exposé
 A20





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	<p>Anticiper la structure et le contenu du texte analytique à partir de ses connaissances antérieures [COM] [CRC] [AUT] (p. 314, 339)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification du sujet et de la problématique • identification des différents points de vue • liens entre les différents points de vue • synthèse des propos ou opinion à titre de conclusion 				
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>S'appuyer sur les éléments qui assurent la cohérence du texte, afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] (p. 355, 421)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • repérage des mots de substitution • identification des mots qu'ils remplacent • identification des marqueurs de relation qui assurent la progression 				
L2.2	<p>Utiliser ses connaissances des procédés du texte analytique afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC][AUT] (p. 315, 339)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification du sujet et de la problématique • identification des différents procédés utilisés par l'auteur ou l'auteure <ul style="list-style-type: none"> ◦ rapport de cause à effet ◦ rapport entre le tout et une partie ◦ aspects pratiques ◦ action et réaction ◦ aspects historiques: temps et espace • identification des différents points de vue • liens entre les différents points de vue • synthèse des propos ou opinion à titre de conclusion 				
L3	L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'information				
L3.1	<p>Évaluer l'efficacité des procédés employés par l'auteur ou l'auteure d'un texte analytique [COM] [CRC] (p. 315)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification des différents procédés utilisés par l'auteur ou l'auteure <ul style="list-style-type: none"> ◦ rapport de cause à effet ◦ rapport entre le tout et une partie ◦ aspects pratiques ◦ action et réaction ◦ aspects historiques: temps et espace • évaluation de leur importance et de leur intérêt en fonction du but poursuivi par l'auteur ou l'auteure • identification des éléments traités • identification des différents points de vue présentés et leur contexte • identification du commentaire 				



A20

Étapes

Lecture

1	2	3	4

L3.2	<p>Évaluer la qualité de l'information présentée [COM] [CRC] (p. 445, 446, 447, 460)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bien-fondé des éléments d'information • pertinence vis à vis de l'intention de communication et du public cible • pertinence des citations, des moyens visuels ou des procédés particuliers • justesse de l'information • richesse de l'information • cohérence dans l'organisation du message • impartialité de l'information qui s'appuie sur des sources sûres: analyse de la situation sous différents angles, neutralité du vocabulaire et des structures de phrase • sources d'information nombreuses, de qualité et sûres • formulation des résultats de l'analyse de l'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

L4.1	<p>Comparer des textes à partir des caractéristiques propres aux différents genres littéraires [COM] [CRC] (p. 317, 330, 384, 394, 400, 402, 403, 445, 446, 447, 460, 469)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques des différents genres littéraires (conte, nouvelle, roman, récit d'aventures, etc.) • observations des différentes caractéristiques • comparaisons des différents genres, des structures, des figures de style utilisées, etc. 				
------	--	--	--	--	--

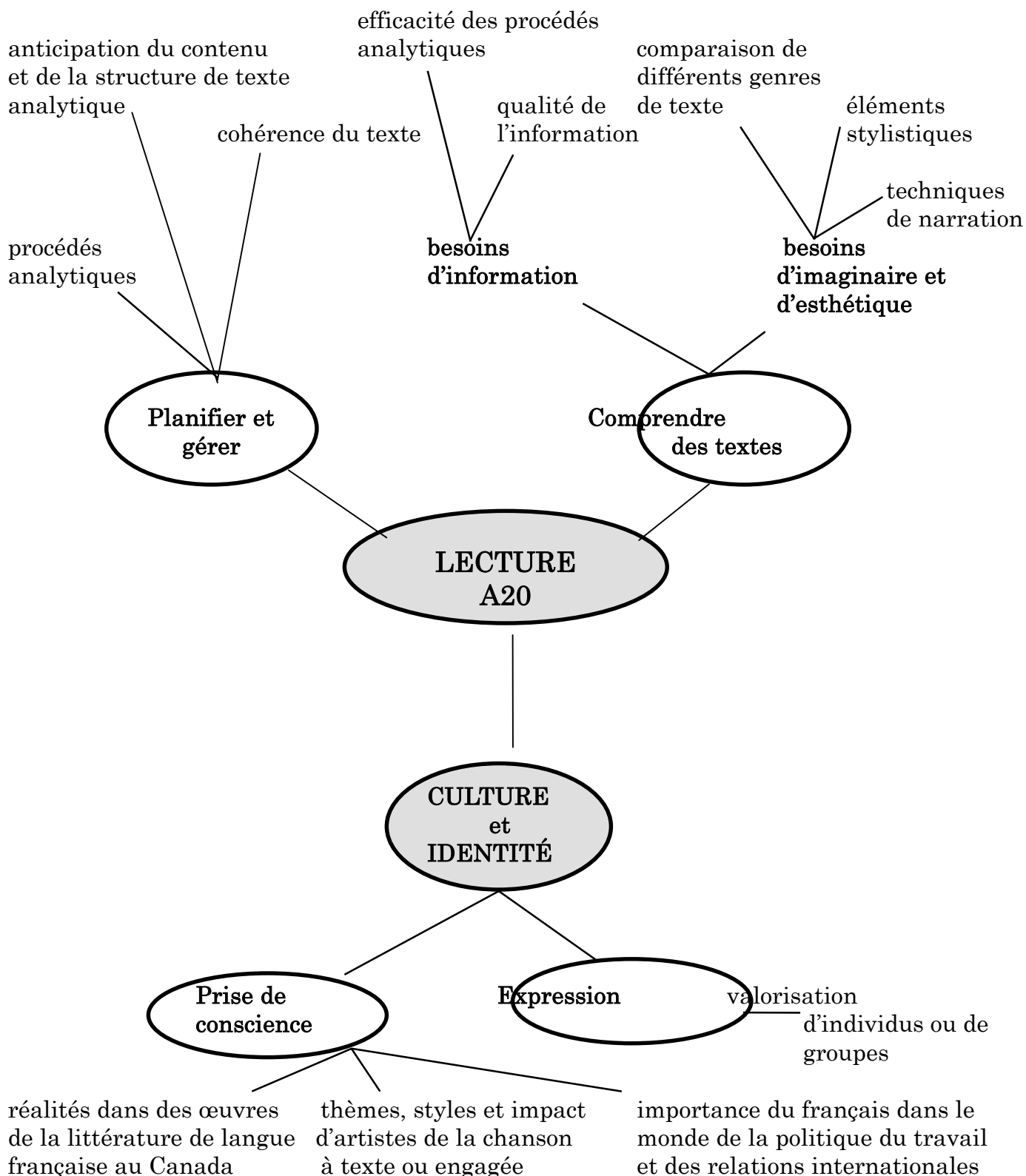
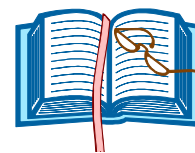
L4.2	<p>Relever les éléments stylistiques employés par l'auteur ou l'auteure et en faire ressortir l'intérêt pour le lecteur ou la lectrice [COM] (384, 394, 400, 402, 403, 445, 446, 447, 469)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • observation des mots ou groupes de mots utilisés pour créer des images, des sonorités qui donnent du rythme aux vers • identification des champs lexicaux et des figures de style qui créent l'univers poétique • explication de leur importance dans la transmission du message 				
------	---	--	--	--	--

L4.3	<p>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] (p. 384, 394, 400, 402, 403, 445, 446, 447, 460, 469)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification des techniques de narration utilisées par l'auteur: <ul style="list-style-type: none"> ◦ l'anticipation: permettre au lecteur ou à la lectrice de devancer ou de prévoir ce qui va suivre, en utilisant différents procédés comme les points de suspension, etc. ◦ le retour en arrière: bouleversement dans l'ordre chronologique des actions ◦ l'accélération: introduction rapide d'une information secondaire mais nécessaire <ul style="list-style-type: none"> ◦ l'ellipse: l'auteur saute par-dessus certains événements sans les raconter, afin de donner plus de force au récit, de se débarrasser des détails superflus ◦ le changement de points de vue: un seul et même événement est raconté mais selon différents points de vue, en donnant le point de vue de différents personnages • en faire ressortir l'intérêt, l'impact sur le texte, sur l'histoire 				
------	--	--	--	--	--

Schéma des résultats d'apprentissage

Lecture

A20





A20

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>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] (p. 427, 436)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification des éléments du sujet à traiter • caractéristiques du public cible • identification des éléments susceptibles de causer un malaise • choix de la formulation qui permet de mieux respecter la sensibilité du destinataire 				
É1.2	<p>Prévoir les procédés analytiques appropriés à son intention de communication [COM] [CRC] (p. 314, 427, 436)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification des différents procédés à utiliser: <ul style="list-style-type: none"> ◦ rapport de cause à effet ◦ rapport entre le tout et une partie ◦ aspects pratiques ◦ action et réaction ◦ aspects historiques: temps et espace • évaluation de leur importance et de leur intérêt en fonction du but poursuivi • identification des éléments à traiter • identification des différents points de vue à développer et de leur contexte • identification du commentaire à énoncer • organisation de l'information sous forme de plan 				
É1.3	<p>S'assurer de la qualité de l'analyse prévue [COM] [CRC] (p. 427, 436)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • élaboration d'un plan • identification des procédés analytiques retenus • comparaison de son plan à d'autres textes dans lesquels l'organisation de l'analyse est intéressante • présentation de son plan à une personne-ressource • correction du plan suite à la consultation 				
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 l'ordre des idées présentées [COM] [CRC] [AUT] (p. 423, 445, 446, 447, 468)</p>				
Vérification de sa production écrite					
É2.2	<p>Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite [COM] [CRC] (p. 423, 468)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • les pronoms possessifs, démonstratifs, indéfinis, relatifs et interrogatifs • le point-virgule, les points de suspension, les parenthèses • le passé simple • verbes transitifs directs et indirects 				



Écriture

1 2 3 4

Vérification du contenu du message

É2.3	Vérifier la formulation des idées en fonction de la sensibilité du ou de la destinataire par rapport au sujet traité [COM] [CRC] (p. 308, 423, 468) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification des caractéristiques du public cible • lecture du texte à la lumière des caractéristiques du public cible • identification des idées qui pourraient causer un malaise • recherche d'une formulation qui respecte la sensibilité du public cible 				
------	--	--	--	--	--

Vérification de l'organisation du message

É2.4	Vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte analytique [COM] [CRC] (p. 314, 468) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • présentation du sujet • identification des procédés utilisés • enchaînement des éléments développés • choix des marqueurs de relation • évaluation de l'efficacité des procédés choisis 				
------	--	--	--	--	--

É2.5	Vérifier la cohérence entre les pronoms possessifs, relatifs, indéfinis ou interrogatifs et les noms qu'ils remplacent [COM] [CRC] (p. 423, 468) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • repérage des pronoms possessifs, relatifs, indéfinis et interrogatifs • vérification du genre et du nombre des noms qu'ils remplacent • accord des pronoms 				
------	--	--	--	--	--

É2.6	Vérifier le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects [COM] [CRC] (p. 423, 468) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • repérage des verbes transitifs indirects • vérification de l'emploi de la bonne préposition • changements à apporter 				
------	---	--	--	--	--

É2.7	Vérifier l'utilisation des signes de ponctuation [COM] [CRC] (p. 423, 468) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • deux-points • point-virgule • parenthèses • points de suspension dans les cas usuels • virgules pour encadrer une incise dans les dialogues 				
------	---	--	--	--	--

Vérification de la qualité du texte

É2.8	Créer des effets souhaités [COM] [CRC] (p. 308, 423, 468) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • choix des effets souhaités: émouvoir, dépayser, amuser, maintenir le rythme, maintenir le ton, etc. • pertinence des effets particuliers en fonction de l'intention de communication • changements à apporter: champs lexicaux, structures de phrase, figures de style, etc. • relecture du texte et vérification de l'effet créé • vérification de la cohérence du texte 				
------	--	--	--	--	--



A20

Étapes

Écriture

1 2 3 4

Vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale

É2.9	Vérifier l'orthographe des mots courants en recourant à divers moyens [COM] [CRC] (p. 423, 468) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • étymologie des mots • parenté avec des mots d'autres langues 				
É2.10	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] (p. 423, 468) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • repérage du verbe conjugué • interrogation sur le temps du verbe • identification du sujet du verbe • identification de la personne et du nombre • accord du verbe en fonction du sujet et du temps • choix de la terminaison du verbe qui convient 				

Utilisation des outils de référence

É2.11	Consulter un dictionnaire des difficultés de la langue et un dictionnaire bilingue [COM] [AUT]				
É2.12	Consulter des outils de référence pour résoudre tout problème rattaché à la rédaction de son texte [COM] [AUT]				

Mise au point de la présentation finale

É2.13	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]				
-------	---	--	--	--	--

Évaluation de sa démarche d'écriture

É2.14	Évaluer sa capacité à utiliser des outils de référence pour répondre à ses besoins de rédaction [COM] [CRC] [AUT] (p. 428)				
É2.15	Évaluer sa capacité à réviser son texte pour l'enrichir [COM] [CRC] [AUT] (p. 428)				

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

É3.1	Rédiger un texte analytique [COM] [CRC] (p. 315) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification de l'événement, du fait, de l'idée, de la situation, etc. • mise en contexte • choix des procédés pour l'analyse: <ul style="list-style-type: none"> ◦ rapport de cause à effet ◦ rapport entre le tout et une partie ◦ aspects pratiques ◦ action et réaction ◦ aspects historiques: temps et espace • explication de la ou des causes • comparaison à d'autres situations semblables • dégagement des conséquences possibles • synthèse des propos ou opinion personnelle comme conclusion 				
É3.2	Appuyer les propos de son texte par des citations, des statistiques [COM] [CRC]				
É3.3	Inclure dans son texte une conclusion qui soulève d'autres questions sur le sujet traité [COM] [CRC] (p. 208)				



A20

Écriture

Étapes

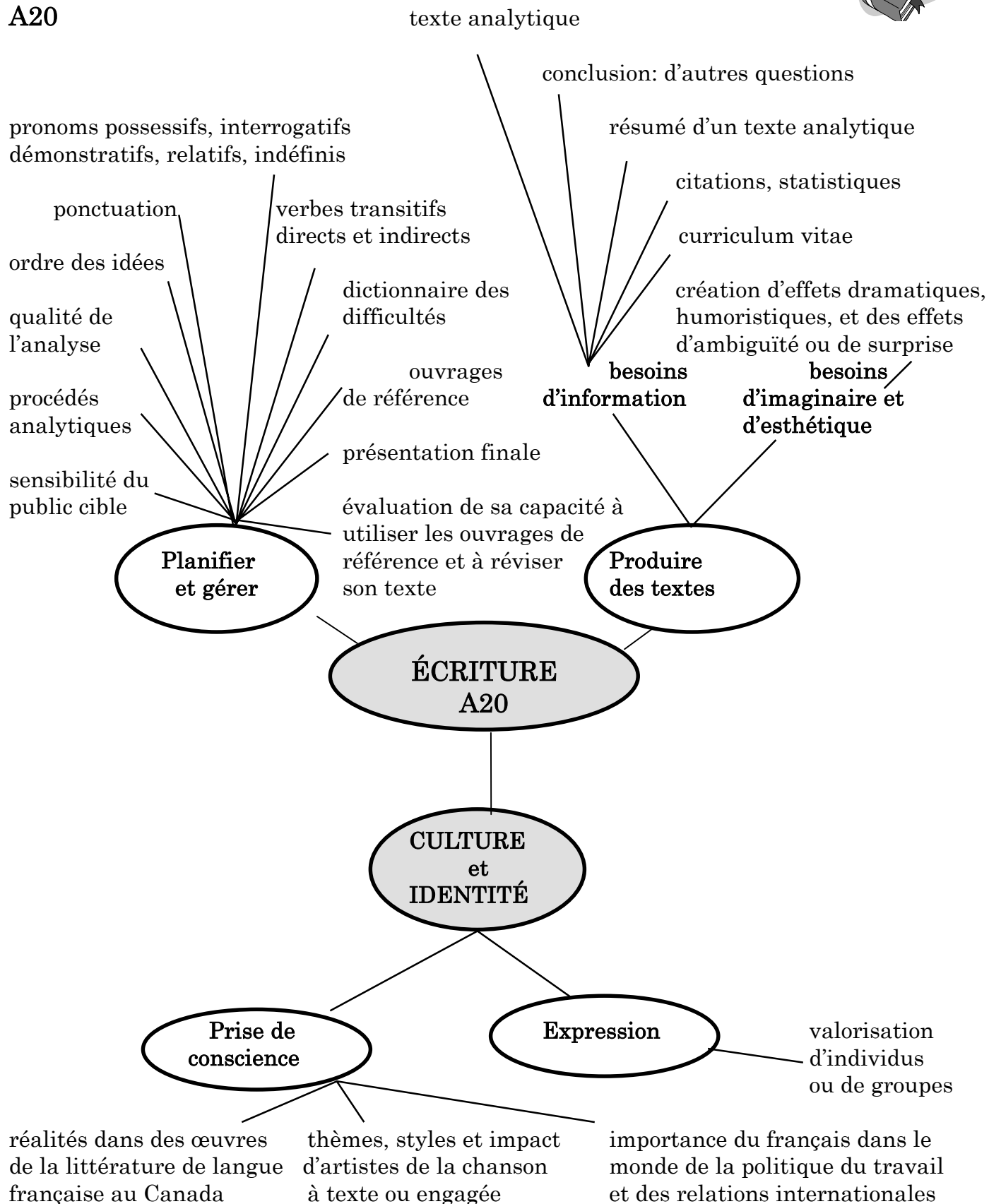
1 2 3 4

É3.4	<p>Résumer un texte analytique en s'appuyant sur la structure de celui-ci [COM] [CRC] (p. 315, 367, 460)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • situation de l'événement, du fait, de l'idée, de la situation, etc. • mise en contexte de l'événement • explication de la ou des causes • comparaison à d'autres situations semblables • dégagement des conséquences possibles • conclusion: synthèse des propos ou opinion personnelle 				
É3.5	<p>Rédiger un curriculum vitae [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification des différentes parties du curriculum vitae: <ul style="list-style-type: none"> ◦ renseignements personnels ◦ scolarité ◦ expérience de travail ◦ bénévolat ◦ activités parascolaires ◦ cours de perfectionnement ◦ réalisations ◦ références 				
É4 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique					
É4.1	<p>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] (p. 308, 467, 469)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • techniques de narration: <ul style="list-style-type: none"> ◦ l'anticipation: permettre au lecteur ou à la lectrice de devancer ou de prévoir ce qui va suivre, en utilisant différents procédés comme les points de suspension, etc. ◦ le retour en arrière: bouleversement dans l'ordre chronologique des actions ◦ l'accélération: introduction rapide d'une information secondaire mais nécessaire <ul style="list-style-type: none"> ◦ l'ellipse: l'auteur saute par-dessus certains événements sans les raconter, afin de donner plus de force au récit, de se débarrasser des détails superflus ◦ le changement de points de vue: un seul et même événement est raconté mais selon différents points de vue, en donnant le point de vue de différents personnages 				

Schéma des résultats d'apprentissage

Écriture

A20



Résultats d'apprentissage généraux et spécifiques
Contenu d'apprentissage
A30



A30

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	Discuter de façon critique de sa réalité francophone à la lumière de réalités similaires présentées dans la littérature ou dans les médias [COM] [CRC] [VAL] (p. 222, 223, 226, 229, 231, 238, 239, 240, 241, 248, 384, 394, 400, 402, 403) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • vision de la réalité francophone présente dans les œuvres littéraires ou les médias • parallèle entre sa réalité et ces réalités • influence de la littérature et des médias sur sa perception de sa réalité francophone 				
C2	L'élève sera capable d'exprimer dans son milieu certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie				
C2.1	Partager ses réflexions sur la promotion de la francophonie [COM] [CRC] [VAL] (p. 215, 222, 223, 226, 229, 231, 238, 239, 240, 248, 255, 257, 264, 274) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • regard critique sur les actions faites pour la promotion de la francophonie • suggestions sur des actions possibles pour faire la promotion de la francophonie 				



A30

Étapes

Communication orale: écoute

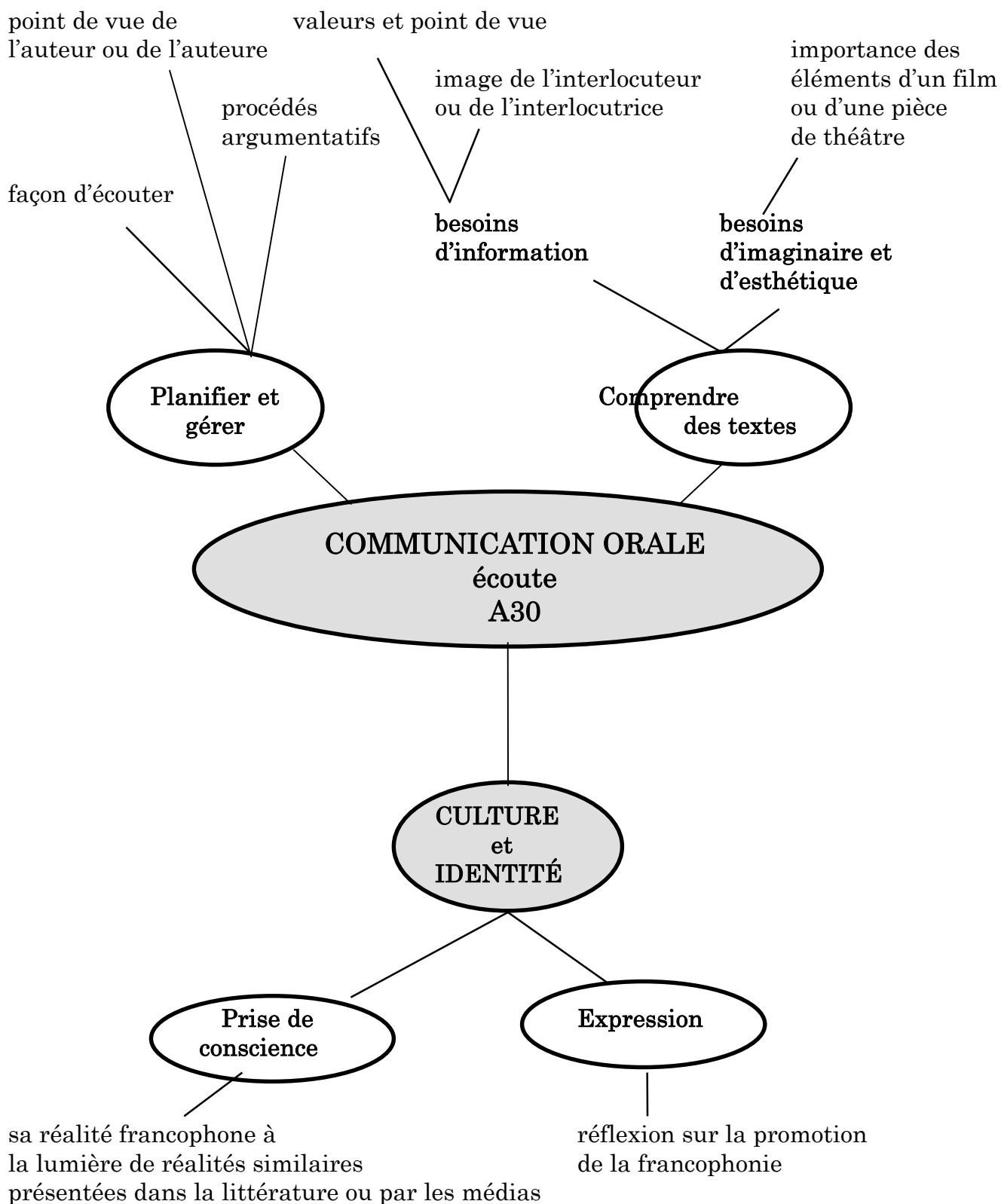
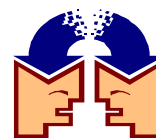
1 2 3 4

CO1	L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser				
CO1.1	Prévoir des façons d'écouter en fonction des exigences de la tâche [COM] [CRC] (p. 314, 330, 339)				
CO1.2	Prévoir le point de vue de l'émetteur ou de l'émettrice [COM] [CRC] (p. 339) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • observation du genre de média utilisé par l'émetteur ou l'émettrice pour transmettre son message • rappel de ses connaissances sur l'émetteur ou l'émettrice • lecture des informations qui accompagnent le document sonore ou le document qui annonce la visite de l'orateur ou de l'oratrice • identification du sujet de la présentation • prédiction sur le point de vue 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				
CO2.1	Faire appel à ses connaissances des procédés argumentatifs, afin de favoriser la compréhension [COM] [AUT] (p. 315) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification du sujet de l'argumentation: <ul style="list-style-type: none"> ◦ un thème, un fait ou une opinion • identification de l'organisation de l'argumentation: <ul style="list-style-type: none"> ◦ un thème: par opposition ◦ une opinion: par accumulation ◦ un fait: cause et conséquence • reconnaissance des procédés argumentatifs: <ul style="list-style-type: none"> ◦ la réfutation ◦ l'explication ◦ la démonstration 				



		1	2	3	4
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	Réagir de façon critique aux valeurs et aux points de vue présentés dans le discours [COM] [CRC] [VAL] (p. 258, 445, 446, 447) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification des valeurs transmises explicitement dans le discours • identification des valeurs transmises implicitement dans le discours par la façon de traiter le thème, le choix de mots ou le registre de langue, etc. • observation des éléments qui présentent le point de vue du locuteur ou de la locutrice ou d'une autre personne • justification des réactions suscitées par le discours 				
CO3.2	Discuter de l'image que l'interlocuteur ou l'interlocutrice donne de lui-même ou de l'organisme qu'il représente [COM] [CRC] [VAL] (p. 445, 446, 447) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • observation de la relation établie entre le locuteur ou la locutrice et le public • observation de l'aisance avec laquelle il ou elle s'adresse au public • observation du niveau de maîtrise du sujet • observation de sa facilité à répondre aux questions du public • observation des marques de distanciation face au sujet • observation de la manière de représenter l'organisme • identification de l'image de soi ou de l'organisme véhiculée par le locuteur ou la locutrice 				
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	Analyser l'importance relative des différents éléments d'un film ou d'une pièce de théâtre [COM] [CRC] (p. 248, 257, 268, 400, 445, 446, 447, 460) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification des différentes composantes du film ou de la pièce de théâtre: intrigue, le cadre, le décor, les costumes, les personnages, les thèmes • liens entre le cadre, le décor et les costumes • liens entre l'époque et les costumes • liens entre l'époque et les thèmes développés • liens entre les actions des personnages et leur caractère psychologique • rapports entre les personnages, le dialogue et la mise en scène 				

Schéma des résultats d'apprentissage
 communication orale: écoute
 A30





A30

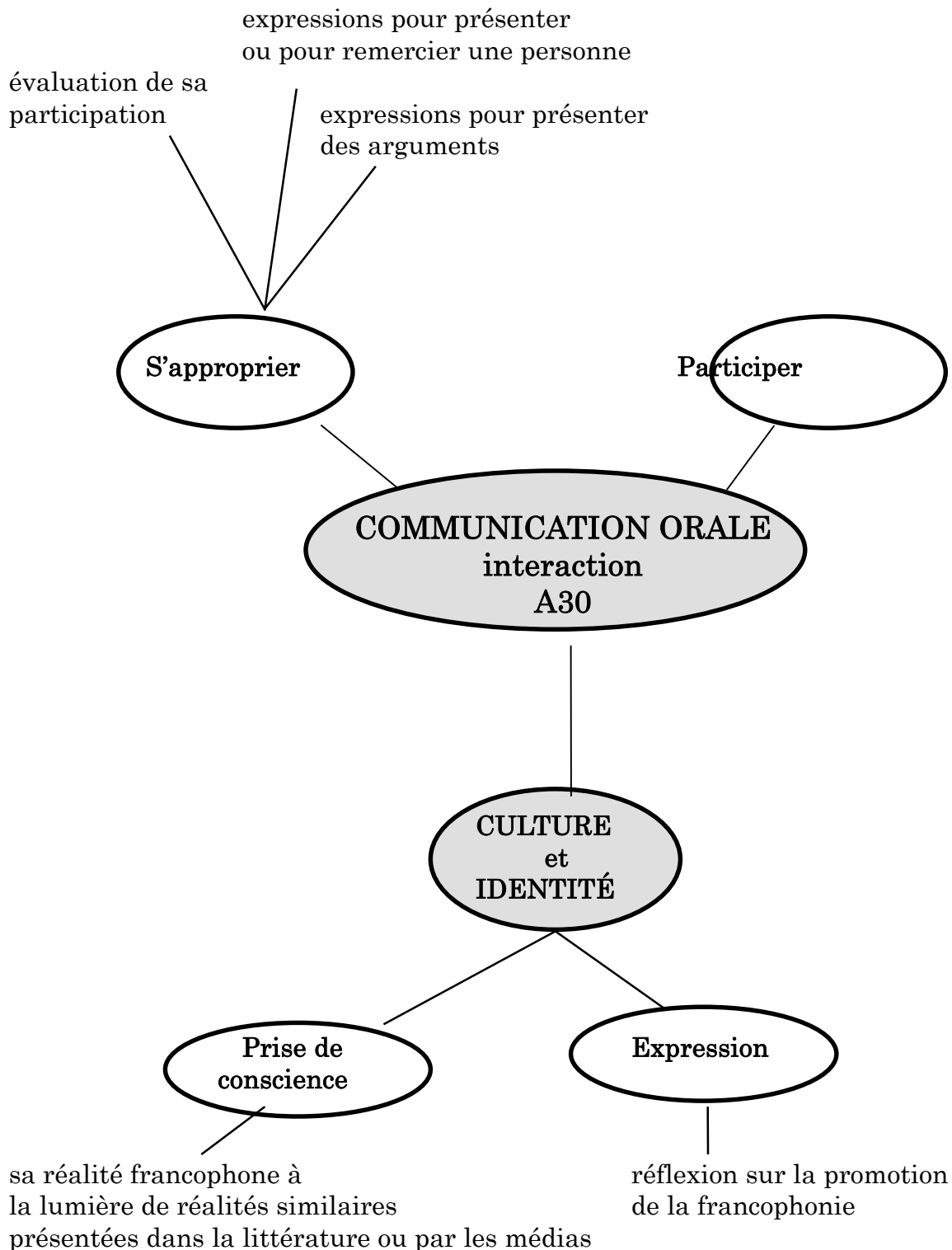
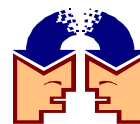
Étapes

Interaction

1 2 3 4

Interaction		1	2	3	4
CO5 L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction					
CO5.1	<p>Évaluer sa participation dans une discussion [COM] [CRC] [AUT] (p. 215, 222, 223, 226, 229, 240, 384, 394)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • respect des autres personnes • respect des idées des autres • façon d'intervenir dans la discussion • façon d'exprimer ses idées • rôle joué dans l'évolution de la discussion 				
CO6 L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne					
CO6.1	<p>Employer des expressions d'usage pour présenter et remercier les participants et les participantes ou un conférencier ou une conférencière [COM] [CRC] (p. 215, 231, 240)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • expressions d'usage: <ul style="list-style-type: none"> ◦ «Il me fait plaisir de vous présenter...» ◦ «J'ai l'honneur de vous présenter...» ◦ «J'aimerais remercier pour» ◦ «Grâce à elle, nous avons pu...» 				
CO6.2	<p>Employer des mots ou des expressions appropriés pour présenter des arguments [COM] [CRC]</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • expressions qui aident à mettre en évidence les arguments ou à établir des liens entre les différents arguments: <ul style="list-style-type: none"> ◦ «selon les experts ou les expertes» ◦ «supposons que» ◦ «par conséquent», etc. 				

Schéma des résultats d'apprentissage
communication orale: interaction
A30





A30

Étapes

Exposé

1 2 3 4

		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	Déterminer le registre de langue approprié à la situation de communication [COM] [CRC] (p. 19, 215, 218, 222, 223, 226, 229, 230, 231, 238, 239, 240, 241, 248, 264, 383) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques du public cible • valeurs liées à chaque niveau de registre de langue • choix du registre de langue approprié à la situation 				
CO8.2	Apporter des changements à son argumentation [COM] [CRC]				
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 ou défendre son point de vue [COM] [CRC] (p. 200, 204, 208, 215, 218, 238, 239, 240, 264, 272, 384) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • présentation du sujet de l'argumentation: un thème, un fait ou une opinion <ul style="list-style-type: none"> ◦ sujet amené ◦ sujet posé ◦ sujet divisé • organisation des arguments: <ul style="list-style-type: none"> ◦ un thème: par opposition ◦ un fait: cause et conséquence ◦ une opinion: par accumulation • identification des procédés argumentatifs à utiliser: <ul style="list-style-type: none"> ◦ la réfutation ◦ l'explication ◦ la démonstration • identification des supports des arguments: <ul style="list-style-type: none"> ◦ faits ◦ citations ◦ sentiments, valeurs, nouveauté ◦ références 				

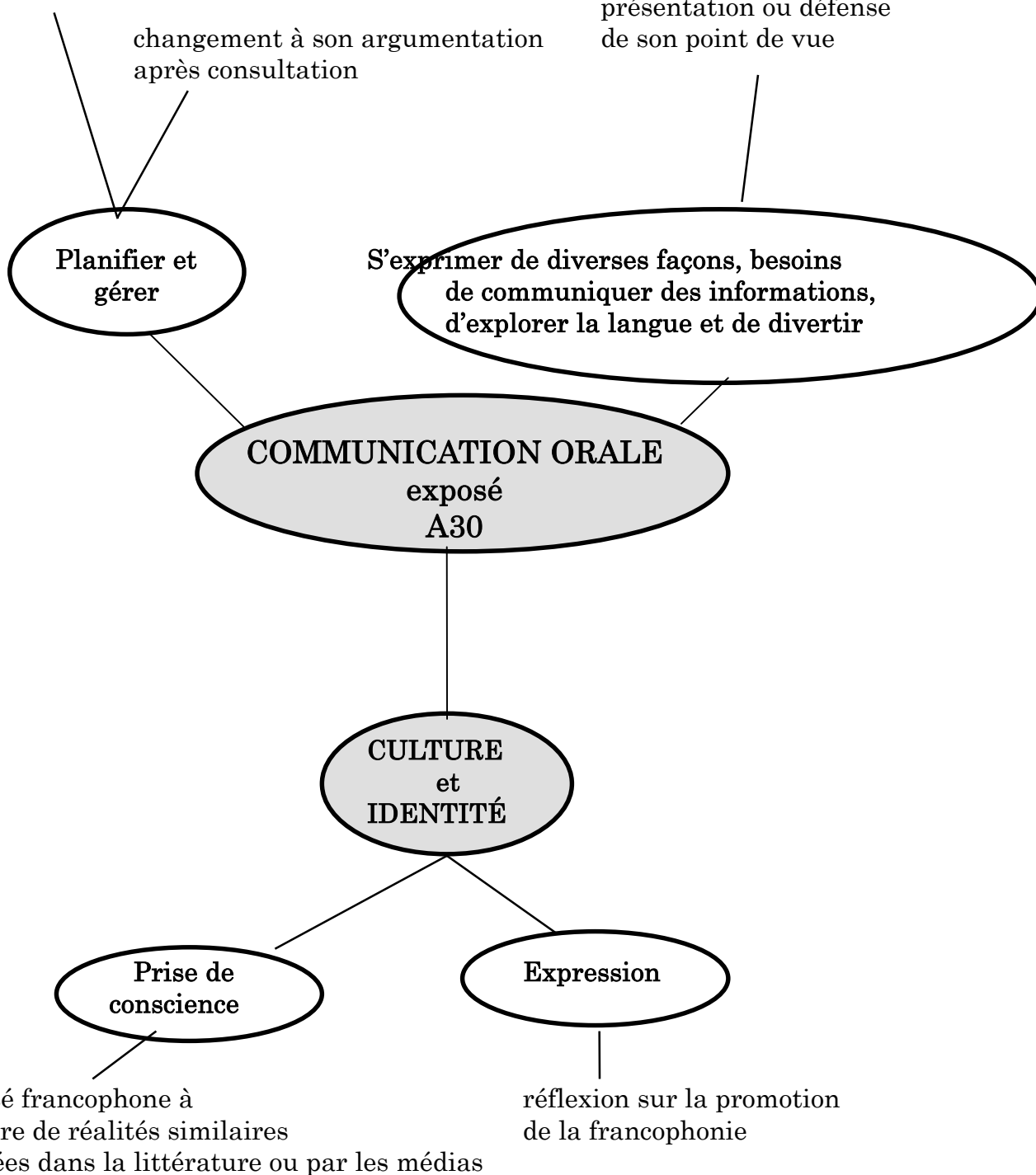
Schéma des résultats d'apprentissage
communication orale: exposé
A30

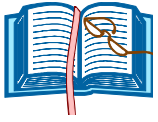


registre de langue

changement à son argumentation
après consultation

présentation ou défense
de son point de vue





A30

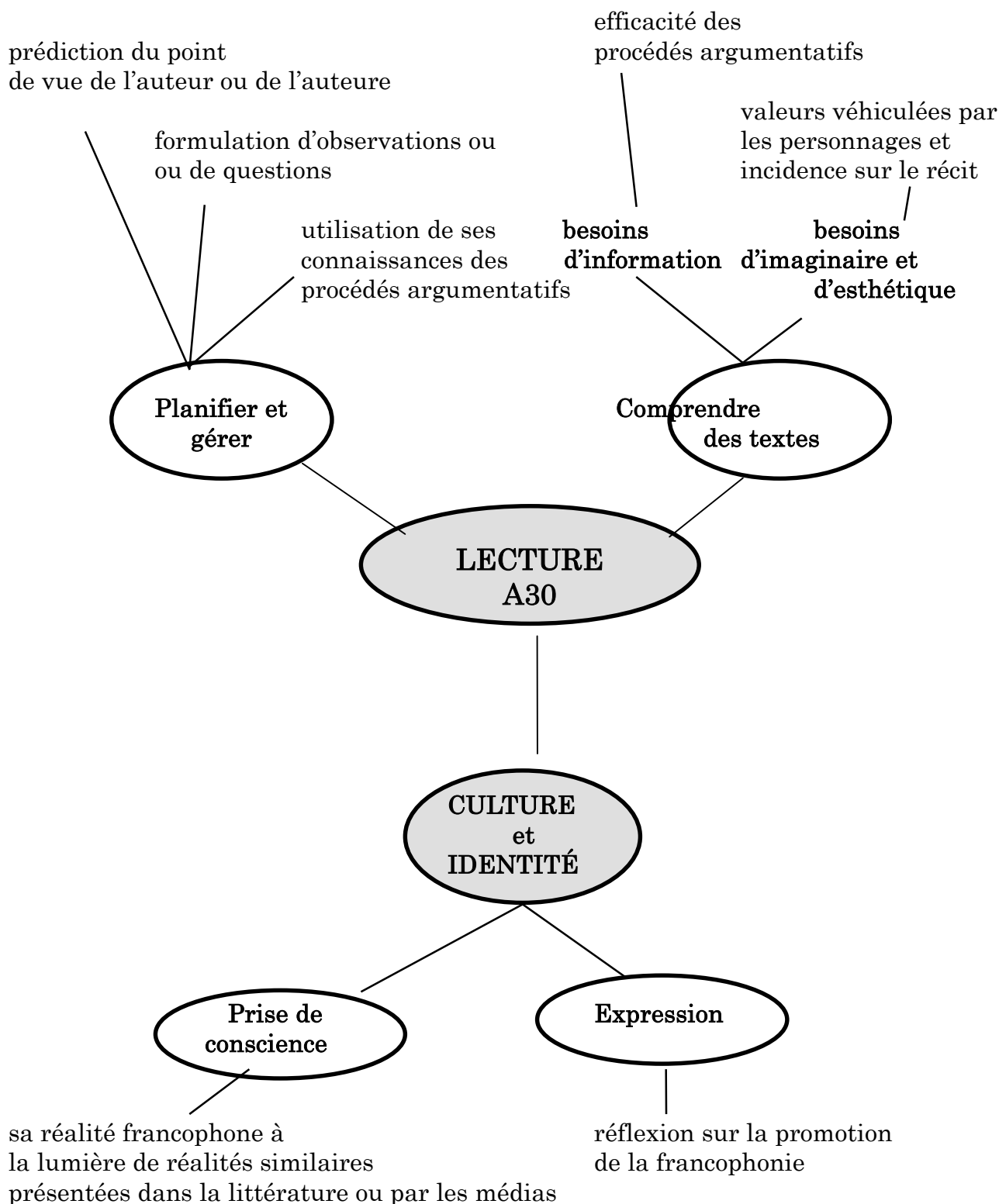
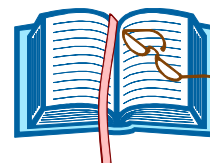
Étapes

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	Prévoir le point de vue de l'auteur ou de l'auteure [COM] [CRC] (p. 339) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • observation du genre d'ouvrage dans lequel se trouve le texte • utilisation de ses connaissances sur l'auteur ou l'auteure • lecture de l'avant-propos • survol du texte • lecture de l'introduction et de la conclusion • prédiction de ce que pourrait être le point de vue de l'auteur ou de l'auteure 				
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	Formuler, en cours de lecture, des observations et des questions qui permettent d'approfondir et d'élargir le sujet [COM] [CRC] [AUT] (p. 339, 382, 400, 449)				
L2.2	Utiliser ses connaissances sur les procédés du texte argumentatif [COM] [CRC] [AUT] (p. 315, 445) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification du sujet de l'argumentation: un thème, un fait ou une opinion • organisation de l'argumentation: <ul style="list-style-type: none"> ◦ un thème: par opposition ◦ un fait: cause et conséquence ◦ une opinion: par accumulation • identification du procédé argumentatif utilisé: <ul style="list-style-type: none"> ◦ la réfutation ◦ l'explication ◦ la démonstration 				
L3	L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'information				
L3.1	Évaluer l'efficacité des procédés employés par l'auteur ou l'auteure d'un texte argumentatif [COM] [CRC] (p. 315, 445) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification des procédés utilisés par l'auteur ou l'auteure • jugement de leur importance et de leur intérêt en fonction du but poursuivi par l'auteur ou l'auteure 				
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 valeurs véhiculées par les personnages et en faire ressortir l'incidence sur le récit [COM] [CRC] [VAL] (p. 330, 384, 394, 400, 402, 403, 445, 446, 447, 469) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification des valeurs véhiculées par les personnages • identification des valeurs reliées au lieu et à l'époque • explication de l'influence des valeurs sur le déroulement du récit 				

Schéma des résultats d'apprentissage
Lecture
A30





A30

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>Prévoir les procédés argumentatifs appropriés à la situation de communication [COM] [CRC] (p. 315, 427, 436)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification du sujet: un thème, un fait ou une opinion • éléments de la prémisse: <ul style="list-style-type: none"> ◦ sujet amené ◦ sujet posé ◦ sujet divisé • choix de l'organisation du texte: <ul style="list-style-type: none"> ◦ un thème: par opposition ◦ un fait: cause et conséquence ◦ une opinion: par accumulation • choix des arguments • choix des supports des arguments • détermination du procédé argumentatif: réfutation, explication ou démonstration • détermination des marqueurs de relation 				
É1.2	<p>S'assurer de l'efficacité de l'argumentation prévue [COM] [CRC] [AUT] (p. 315, 427, 436)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • élaboration du plan de l'argumentation • comparaison de son plan à des textes dont l'organisation est intéressante • présentation de son plan à une personne-ressource 				

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 l'organisation du message

É2.1	<p>Vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte argumentatif [COM] [CRC] (p. 315, 468)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification des procédés utilisés • identification de l'effet voulu • vérification de l'efficacité du procédé choisi • vérification des rapports établis par les marqueurs de relation 				
É2.2	<p>Vérifier l'utilisation appropriée des expressions récapitulatives qui assurent la cohésion du texte [COM] [CRC] (p. 421, 468)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification des expressions récapitulatives utilisées • identification des liens établis dans le texte par ces expressions • vérification de la cohérence du texte 				

Vérification de la qualité du texte

É2.3	Nuancer la formulation de ses idées [COM] [CRC] (p. 423, 468)				
------	---	--	--	--	--

Évaluation de sa démarche d'écriture

É2.4	Évaluer sa capacité à respecter ou à ajuster son plan de travail selon ses besoins [COM] [CRC] [AUT] (p. 428)				
------	---	--	--	--	--



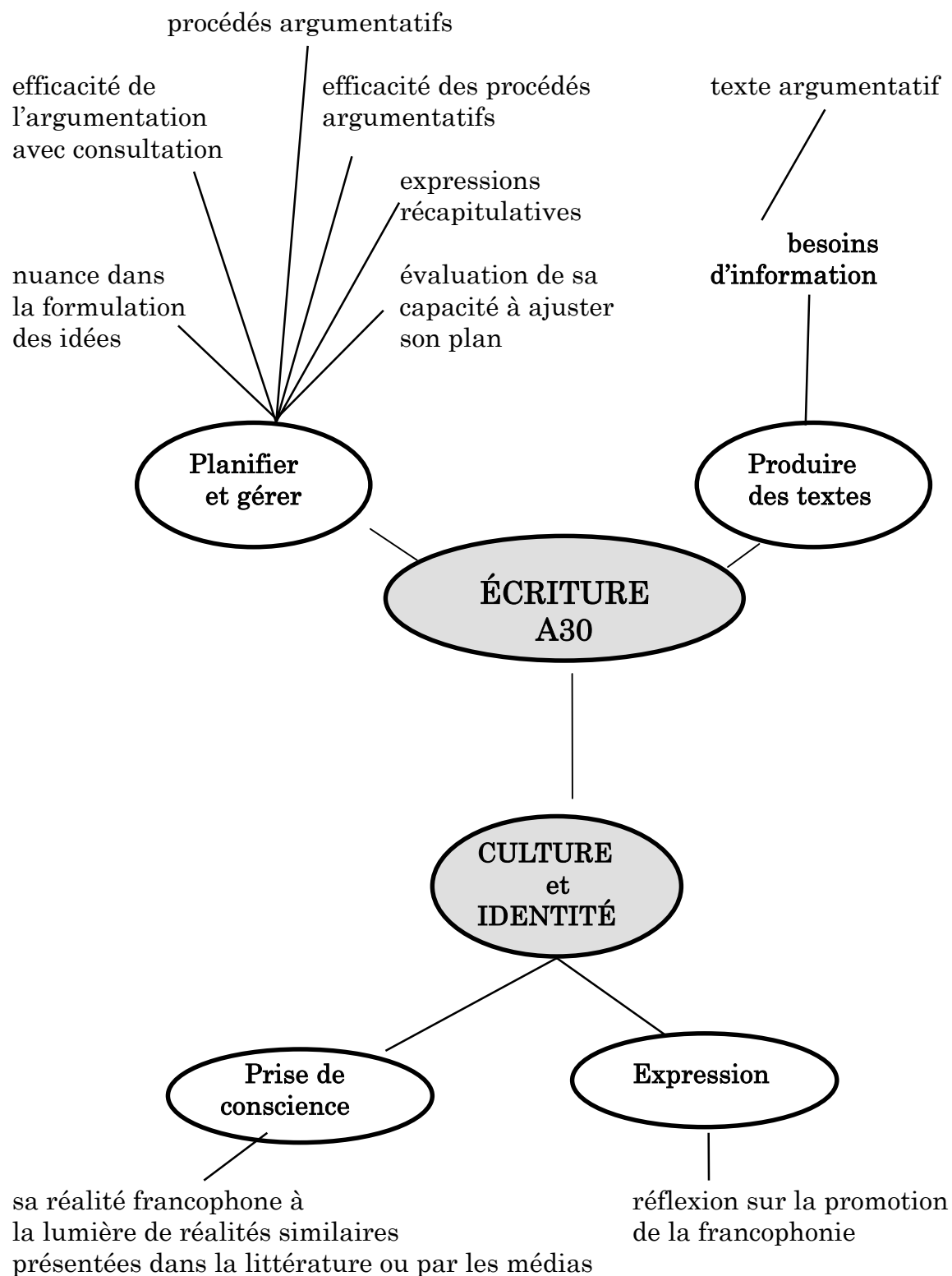
A30

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	Rédiger un texte argumentatif [COM] [CRC] (p. 315) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">• identification du sujet: un thème, un fait ou une opinion• choix de l'organisation du texte argumentatif:<ul style="list-style-type: none">◦ un thème: par opposition◦ un fait: cause et conséquence◦ une opinion: par accumulation• choix des procédés argumentatifs:<ul style="list-style-type: none">◦ la réfutation◦ l'explication◦ la démonstration• choix des supports des arguments:<ul style="list-style-type: none">◦ faits◦ citations◦ sentiments, valeurs, nouveautés◦ références• choix des marqueurs de relation• conclusion				

Schéma des résultats d'apprentissage
Écriture
A30



Résultats d'apprentissage généraux et spécifiques
Contenu d'apprentissage
B30

**B30****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	Discuter à partir de son vécu, des réalités représentées dans quelques œuvres d'auteurs ou d'auteures qui ont marqué la littérature mondiale de langue française [COM] [CRC] [VAL] (p. 215, 222, 223, 226, 229, 233, 240, 384, 394, 400, 402, 403) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques du mode de vie des personnages créés par les auteurs ou les auteures: contexte socioculturel, économique et politique • parallèle entre différentes œuvres de différents pays de langue française 				
C2	L'élève sera capable d'exprimer dans son milieu certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie				
C2.1	S'affirmer en prenant la parole dans des situations diverses de la vie scolaire et sociale [COM] [CRC] [AUT] (p. 245, 246, 248) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • présentation de son point de vue sur un sujet dans différentes situations: <ul style="list-style-type: none"> ◦ lors d'une réunion communautaire ◦ lors d'une rencontre de la direction de l'école ◦ lors d'une réunion du conseil des élèves ◦ lors d'une activité communautaire ◦ lors de revendications ◦ lors d'un forum, etc. 				

**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	Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de texte [COM] [CRC] (p. 258, 315, 339, 445, 446, 447) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • indices qui servent à identifier les différentes structures de texte • indices fournis par le titre, l'annonce du sujet, la présentation, les documents d'accompagnement, etc. 				
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	Utiliser, en cours d'écoute, certains indices du discours pour inférer l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice [COM] [CRC] [AUT] (p. 337, 445, 446, 447) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • observation du rapport de l'émetteur ou de l'émettrice avec son sujet: distanciation ou engagement • observation du ton, du vocabulaire ou du type de phrase: neutre ou expressif 				
CO2.2	Évaluer l'efficacité des moyens prévus pour réaliser son intention de communication [COM] [CRC] [AUT] (p. 245, 428)				

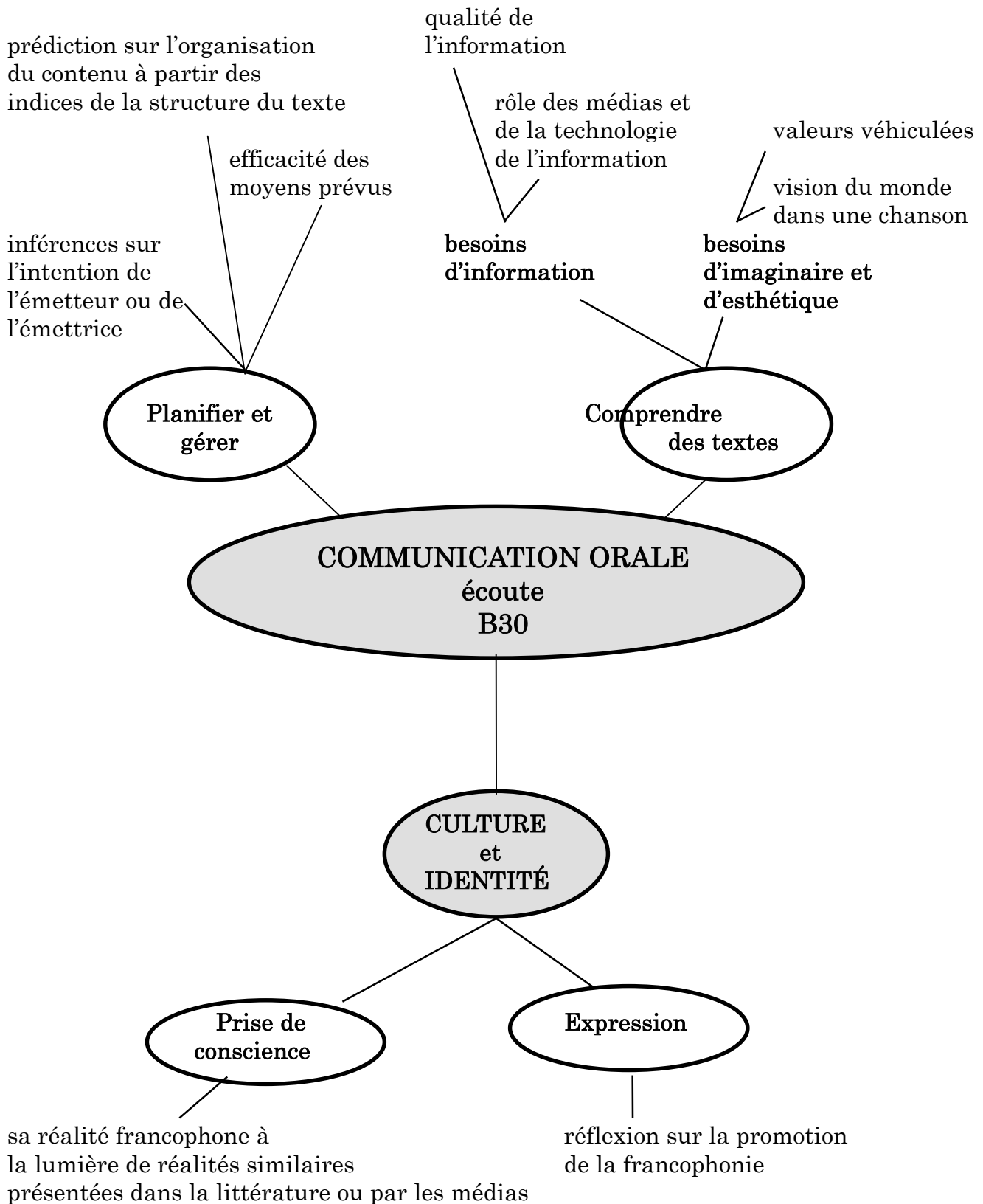
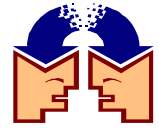


Écoute

1 2 3 4

		1	2	3	4
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>Discuter de la qualité de l'information [COM] [CRC] [VAL] (p. 245, 255, 258, 445, 446, 447)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> analyse du bien-fondé ou de la pertinence de l'information analyse de la cohérence de l'organisation du message analyse du degré d'impartialité: <ul style="list-style-type: none"> présentation des éléments sous différents angles neutralité du vocabulaire objectivité des propos analyse des sources: <ul style="list-style-type: none"> nombre des sources consultées intégrité des sources qualité des sources partage des résultats de l'analyse de l'information 				
CO3.2	<p>Discuter du rôle des médias et de la technologie de l'information dans la société [COM] [CRC] [VAL] [TEC] (p. 215, 222, 223, 226, 229, 239, 240, 241, 255)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> observation du rôle joué par les médias dans la diffusion de l'information et de la culture observation du rôle de la technologie dans l'accessibilité à l'information et aux différents produits culturels observation des effets qu'aurait un monopole sur la diffusion de l'information et des produits culturels 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>Réagir de façon critique aux valeurs véhiculées dans les œuvres [COM] [CRC] [VAL] (p. 258, 274, 384, 394, 402, 403, 445)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> identification des valeurs véhiculées par l'œuvre justification de l'importance de ces valeurs représentativité de ces valeurs vis-à-vis de l'époque et du milieu socioculturel 				
CO4.2	<p>Réagir de façon critique à la vision du monde présentée dans une chanson [COM] [CRC] [VAL] (p. 222, 223, 226, 229, 240, 233, 274, 402, 403, 445, 446, 447)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> identification du message véhiculé par la chanson identification de la vision du monde véhiculée par le message jugement de la représentativité de ce message vis-à-vis de sa perception de la société ou de l'avenir 				

Schéma des résultats d'apprentissage
communication orale: écoute
B30





B30

Étapes

Interaction

1 2 3 4

		1	2	3	4
CO5 L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction					
CO5.1	<p>Valoriser la contribution de ses interlocuteurs ou de ses interlocutrices [COM] [CRC] (p. 215, 218, 240)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilisation des expressions de valorisation: <ul style="list-style-type: none"> ◦ «J'apprécie tes commentaires, ton intervention, ta participation, etc.» ◦ «Je tiens à souligner le travail de...» ◦ «Il est bon de noter la valeur de cette intervention» ◦ «Tout en tenant compte de l'intervention de...» 				
CO6 L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne					
CO6.1	<p>Employer des expressions idiomatiques se rattachant au terroir ou requérant une connaissance historique [COM] [CRC] (p. 253, 254, 262, 264, 272, 475)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • exemples: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Avoir du pain sur la planche ◦ Avoir l'esprit de clocher ◦ Avoir la tête à Papineau ◦ Pleurer comme une Madeleine, etc. 				
CO7 L'élève sera capable de participer à des conversations dans des domaines de la vie quotidienne					
CO7.1	<p>Parler de ses aspirations pour l'avenir, de problématiques sociales, de sa vision du monde [COM] [CRC] [VAL] (p. 222, 223, 226, 229, 231, 240, 241, 246, 253, 254, 255, 257, 262, 264, 272)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mise en situation de ses propos • présentation des arguments pour appuyer ses propos 				

Schéma des résultats d'apprentissage
communication orale: interaction
B30



valorisation de la contribution
des interlocuteurs ou des interlocutrices

expressions idiomatiques
du terroir ou historiques

aspirations,
problématiques sociales et
vision du monde

S'approprier

Participer

COMMUNICATION ORALE
interaction
B30

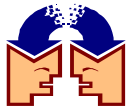
CULTURE
et
IDENTITÉ

**Prise de
conscience**

Expression

sa réalité francophone à
la lumière de réalités similaires
présentées dans la littérature ou par les médias

réflexion sur la promotion
de la francophonie



B30

Étapes

Exposé

1 2 3 4

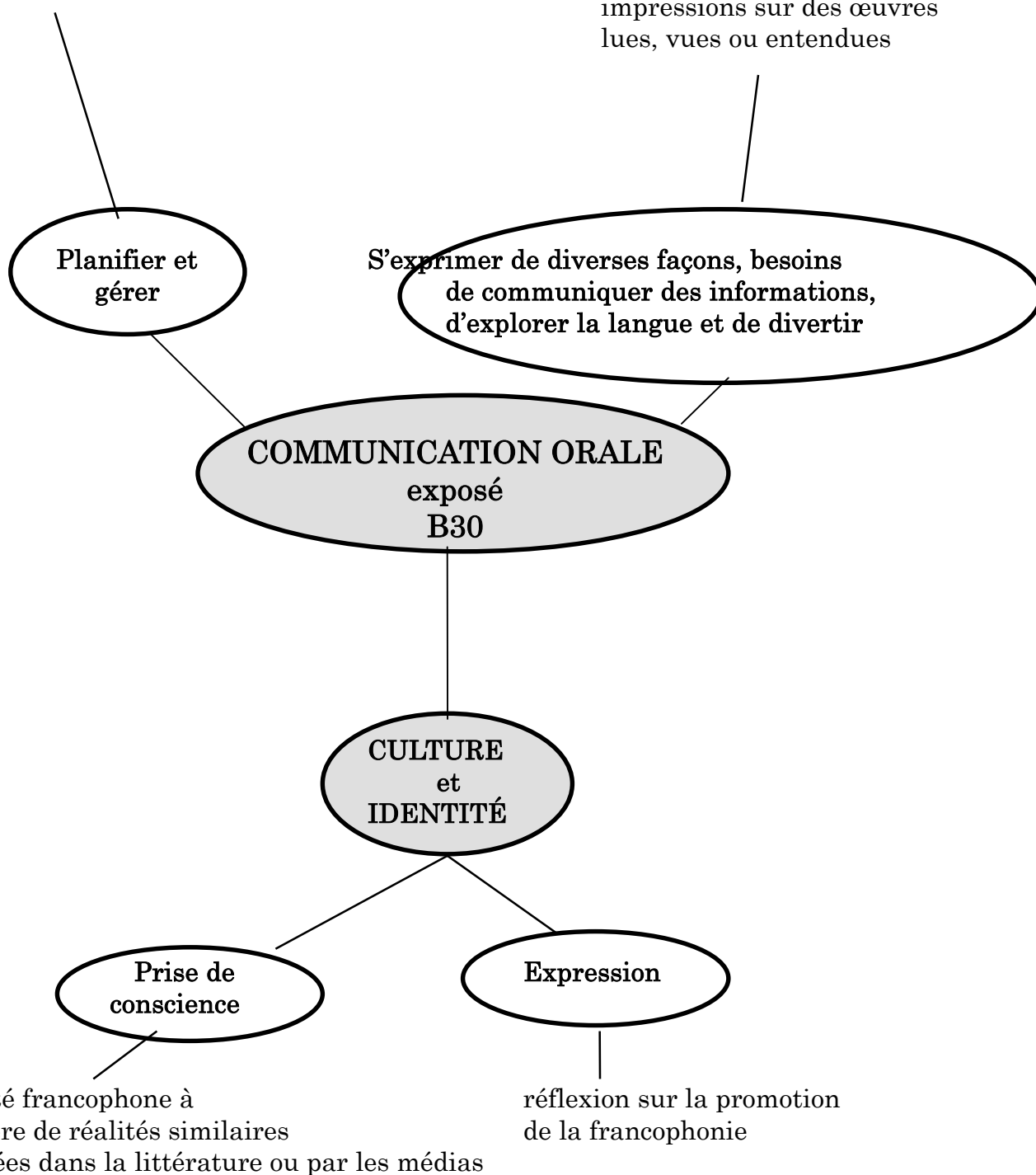
		1	2	3	4
CO9	L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission claire d'un message				
CO9.1	Maintenir et, au besoin, ajuster le registre de langue choisi [COM] [CRC] (p. 19, 248, 253, 272, 274, 383) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none">• utilisation d'un niveau de langue populaire dans l'insertion de dialogues, d'anecdotes humoristiques ou de blagues• utilisation d'un niveau de langue familier dans l'insertion de dialogues, d'anecdotes humoristiques ou de blagues• utilisation d'un niveau de langue correct dans l'expression de son opinion• utilisation d'un niveau de langue soutenu pour un texte recherché• utilisation d'un niveau de langue littéraire pour imager ses propos et donner de belles tournures à ses phrases• utilisation d'un niveau de langue technique pour les termes spécialisés				
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	Partager ses impressions sur une œuvre lue, vue ou entendue [COM] [CRC] (p. 202, 248, 253, 262, 272, 274, 383, 384, 394, 402, 403)				

Schéma des résultats d'apprentissage
communication orale: exposé
B30



ajustement du registre de langue

impressions sur des œuvres
lues, vues ou entendues



**B30****Étapes****Lecture****1 2 3 4**

		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				
L2.1	<p>Évaluer l'efficacité des moyens prévus pour réaliser son projet de lecture [COM] [CRC] (p. 445, 446, 447)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • retour sur les moyens utilisés pour aborder le texte • identification des difficultés surmontées • identification des solutions apportées pour aplanir ces difficultés • évaluation de l'efficacité des moyens utilisés 				
L2.2	<p>Faire appel à ses connaissances de l'auteur ou de l'auteure et du contexte de création du texte afin de favoriser la compréhension [COM] [CRC] (p. 313, 394, 402, 403)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rappel de ses connaissances sur l'auteur ou l'auteure et sur le contexte de création • utilisation de ses connaissances pour la reconstruction du sens du texte 				
L2.3	<p>Inférer l'intention de l'auteur ou de l'auteure à l'aide de certains indices de l'image et du texte [COM] [CRC] (p. 337, 384, 394, 402, 403, 445, 446, 447, 469)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rappel de ses connaissances sur l'auteur • perception de l'auteur à partir de l'image • identification du point de vue de l'auteur: <ul style="list-style-type: none"> ◦ perception de l'auteur à partir du contenu du texte ◦ rapport et attitude de l'auteur vis-à-vis du sujet • identification de l'intention de l'auteur 				
L3	L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire ses besoins d'information				
L3.1	<p>Réagir de façon critique aux valeurs véhiculées et aux points de vue présentés dans le texte [COM] [CRC] [VAL] (p. 384, 394, 402, 445, 446, 447, 460, 469)</p> <p>Contenu d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identification des valeurs privilégiées par l'auteur ou l'auteure à partir du choix du sujet, des mots, du registre de langue • identification du point de vue adopté par l'auteur ou l'auteure • analyse des choix de l'auteur ou de l'auteure 				



B30

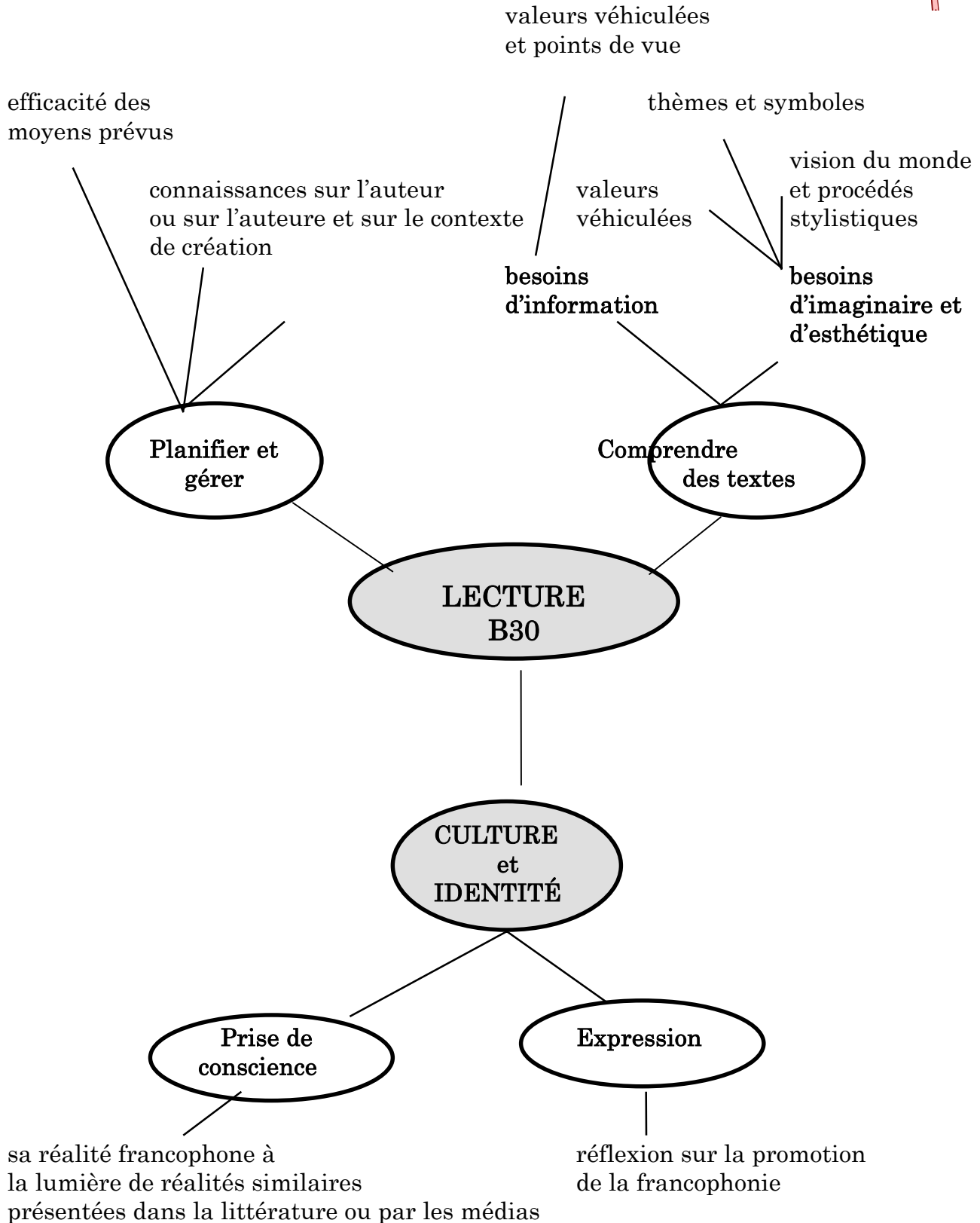
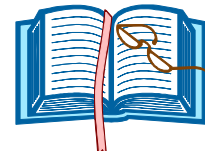
Étapes

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		1	2	3	4
L4.1	Dégager les thèmes et les symboles dans le récit et en faire ressortir la signification et l'importance [COM] [CRC] (p. 330, 383, 384, 394, 400, 402, 403, 445, 446, 447, 469) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification des thèmes et des symboles du récit • description des thèmes et des symboles choisis par l'auteur ou l'auteure • signification et importance des symboles et des thèmes 				
L4.2	Réagir aux valeurs véhiculées dans le texte à partir de ses expériences personnelles [COM] [CRC] (p. 383, 384, 394, 400, 402, 403, 469) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification des valeurs véhiculées par les personnages, les lieux ou l'époque de l'histoire • comparaison entre celles-ci et ses valeurs personnelles ou celles de son milieu ou de son époque 				
L4.3	Réagir à la vision du monde, aux thèmes et aux procédés stylistiques présents dans un texte poétique [COM] [CRC] [VAL] (p. 384, 394, 400, 402, 403, 445, 446, 447, 460, 469) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification des thèmes à partir des images, des sonorités • identification de leur importance • identification des procédés stylistiques utilisés par l'auteur ou par l'auteure et leur intérêt dans le texte • lien entre son milieu socioculturel et celui du texte • lien entre son expérience et le vécu des personnages • lien entre sa vision du monde et celle dégagée par le texte 				

Schéma des résultats d'apprentissage
Lecture
B30





B30

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	Déterminer le registre de langue approprié à la situation de communication [COM] [CRC] (p. 19, 427, 436) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification des caractéristiques du public cible et de la situation • choix du registre de langue adapté aux exigences 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

Vérification de sa production écrite

É2.1	Utiliser la terminologie appropriée en vérifiant sa production écrite [COM] [CRC] (p. 423, 468) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • les figures de style 				
------	---	--	--	--	--

Vérification de l'organisation du message

É2.2	Vérifier la pertinence du monologue intérieur, du dialogue et de la citation en fonction des éléments recherchés [COM] [CRC] (p. 423, 468) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification du monologue intérieur, du dialogue ou de la citation • recherche du sens du monologue intérieur, du dialogue ou de la citation • évaluation de la pertinence du monologue intérieur, du dialogue ou de la citation 				
------	--	--	--	--	--

Vérification de la qualité du texte

É2.3	Enrichir son texte avec le sens figuré des mots et diverses figures de style [COM] [CRC] (p. 423, 468) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • rôle des mots utilisés au sens figuré • évaluation de la pertinence de l'utilisation de mots au sens figuré • modification des mots • lecture du texte avec les mots au sens figuré • évaluation de la justesse du choix des mots au sens figuré 				
------	--	--	--	--	--

É2.4	Créer des effets de style particuliers avec le changement des modes et des temps des verbes [COM] [CRC] (p. 423, 468) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification des effets de style souhaités • choix du mode et du temps désirés pour créer l'effet souhaité 				
------	--	--	--	--	--

É2.5	Modifier au besoin le choix du registre de langue [COM] [CRC] (p. 19, 423, 468) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • reconnaissance des exigences ou des attentes linguistiques du public cible • vérification des mots et des structures de phrase qui conviennent à la situation • modifications à apporter • adaptation du registre de langue à la situation: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour les dialogues: registre populaire ◦ pour les monologues: registre populaire ◦ pour un exposé informatif: registre soutenu, etc. 				
------	---	--	--	--	--



B30

Étapes

Écriture

1 2 3 4

Vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale

É2.6	Vérifier l'accord du participe passé dans les cas particuliers [COM] [CRC] (p. 423, 368) Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • repérage du participe passé • identification de l'utilisation du participe passé: <ul style="list-style-type: none"> ◦ employé seul ◦ employé avec être ◦ employé avec avoir • accord selon la règle 				
------	--	--	--	--	--

Utilisation des outils de référence

É2.7	Consulter des dictionnaires analogiques ou des dictionnaires de citations [COM] [CRC]				
------	---	--	--	--	--

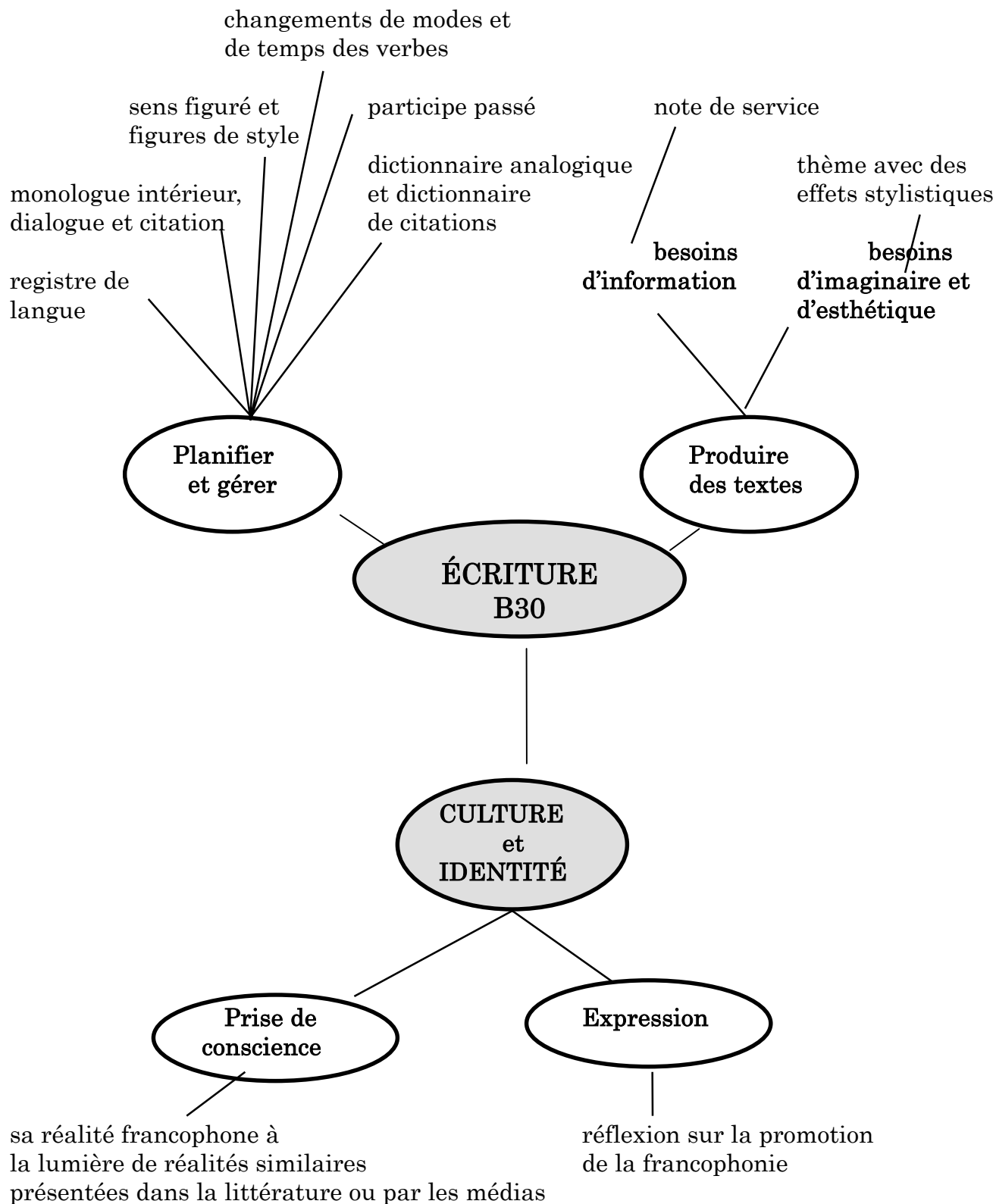
É3 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins de communication d'information

É3.1	Rédiger une note de service résumant une situation et offrant des recommandations [COM] [CRC] Contenu d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> • identification des différentes parties de la note de service: <ul style="list-style-type: none"> ◦ identification du ou de la destinataire: nom et service ◦ identification de l'expéditeur ou de l'expéditrice: nom et service ◦ identification du but et du contenu du message ◦ texte du message ◦ signature manuscrite sans rappel du titre ◦ autres mentions: initiales, références, pièce jointe, mention «faire circuler», etc. • Plan du message: <ul style="list-style-type: none"> ◦ introduction: une ou deux phrases pour énoncer précisément l'objet et les raisons ◦ exposé: présentation des faits qui expliquent la nécessité de la note ◦ conclusion: présentation des solutions ou des décisions 				
------	---	--	--	--	--

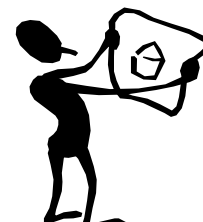
É4 L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique

É4.1	Développer un thème avec des effets stylistiques dans un texte axé sur l'imaginaire ou l'esthétique [COM] [CRC] (p. 330, 421, 460, 467)				
------	---	--	--	--	--

Schéma des résultats d'apprentissage
Écriture
B30



Démarche pédagogique



1. L'enseignement stratégique	167
2. La situation d'apprentissage	168
2.1 Schéma de la situation d'apprentissage	169
3. La motivation de l'élève.....	170
4. Tâches de l'enseignant ou de l'enseignante et de l'élève en situation d'apprentissage	171
5. Feuille de planification.....	176
6. L'enseignement explicite d'une stratégie.....	179
7. Guide pour modifier une leçon en fonction de l'enseignement stratégique	180
8. Fonctionnement de la mémoire.....	180
8.1 La séquence de traitement de l'information.....	181
8.2 La mémoire à court terme	181
8.3 La mémoire à long terme.....	181
8.4 Transfert de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme	181
8.5 Schéma du traitement de l'information	182
8.6 Schéma des connaissances de la mémoire.....	182

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

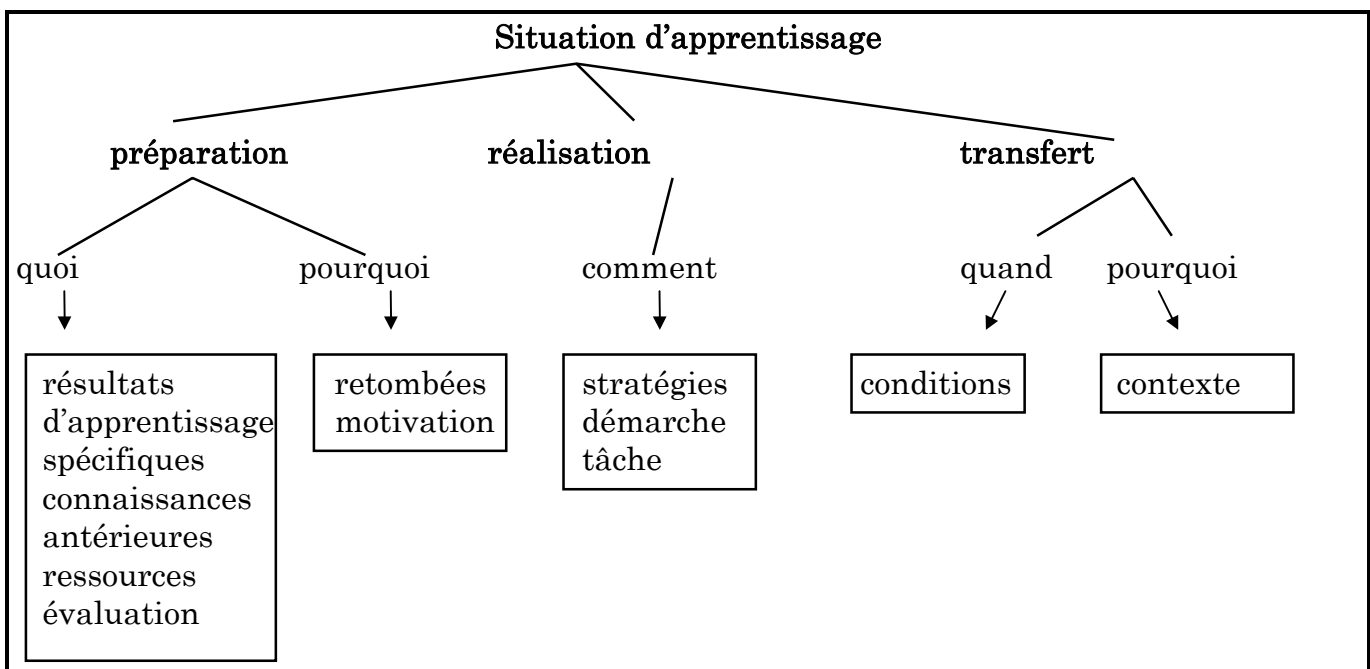
Dans une démarche stratégique, la situation d'apprentissage s'organise en trois étapes:

- **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;

6. Jacqueline Caron. — Quand revient septembre : guide sur la gestion de classe participative : livre 1. — Montréal : Éditions de la Chenelière, 1994. — ISBN 2-89310-199-2

- 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.

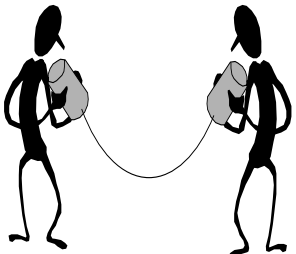


7. Jacques Tardif. — Pour un enseignement stratégique. — Montréal : Éditions Logiques, 1992. — P. 91

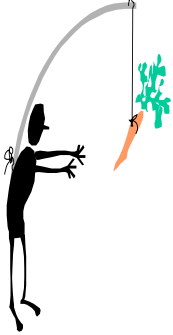
8. Jacqueline Caron. — Quand revient septembre : livre 1. — Montréal : Éditions de la Chenelière, 1994. — Adaptation. — P. 223

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

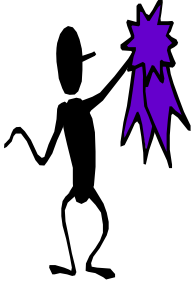

Étapes	Personnel enseignant	Élève
J'informe mes élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Je précise les résultats d'apprentissage et la tâche • Je situe les résultats d'apprentissage dans l'étape, le module ou le programme • J'identifie le genre de connaissance • Je présente la démarche d'apprentissage • Je donne les critères d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Je participe à la discussion
Je présente les ressources 	<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
Je questionne mes élèves 	<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="138 184 456 216">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="138 732 542 800">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="139 222 565 289">Je favorise l'intégration des connaissances</p> 	<ul data-bbox="594 222 1019 793" 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="1049 222 1482 863" 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="139 873 573 940">Je favorise l'assimilation des connaissances</p> 	<ul data-bbox="594 873 1024 1518" 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="1049 873 1474 1518" 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




Étapes	Personnel enseignant	Élève
<p data-bbox="139 184 553 216">J'évalue les apprentissages</p> 	<ul data-bbox="594 191 1027 867" 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="1047 191 1481 905" 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="139 949 545 1022">Je favorise le transfert des connaissances</p> 	<ul data-bbox="594 955 1027 1402" 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="1047 955 1481 1444" 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/> <hr/>
<p>Évaluation</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Transfert</p> 	<hr/> <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

11. Hélène Poissant. — L'alphabétisation : métacognition et interventions. — Montréal : Éditions Logiques, 1994. — 234 p. — P. 132-133

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.

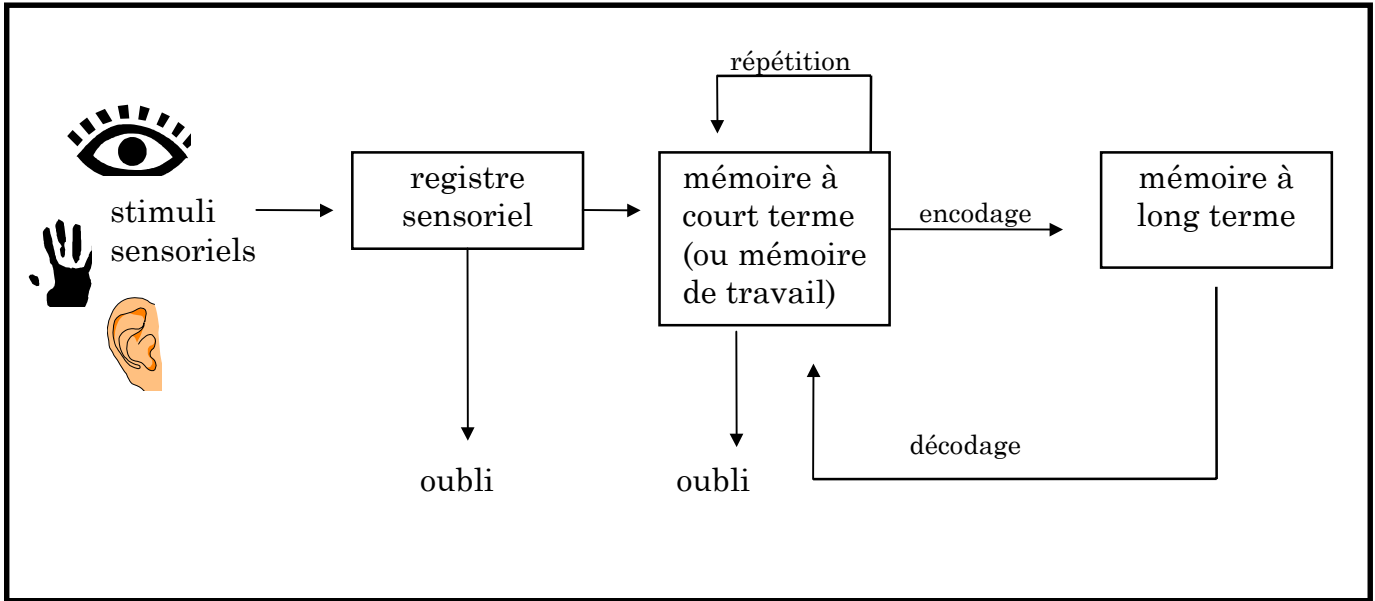
8.4 Transfert de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme

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.

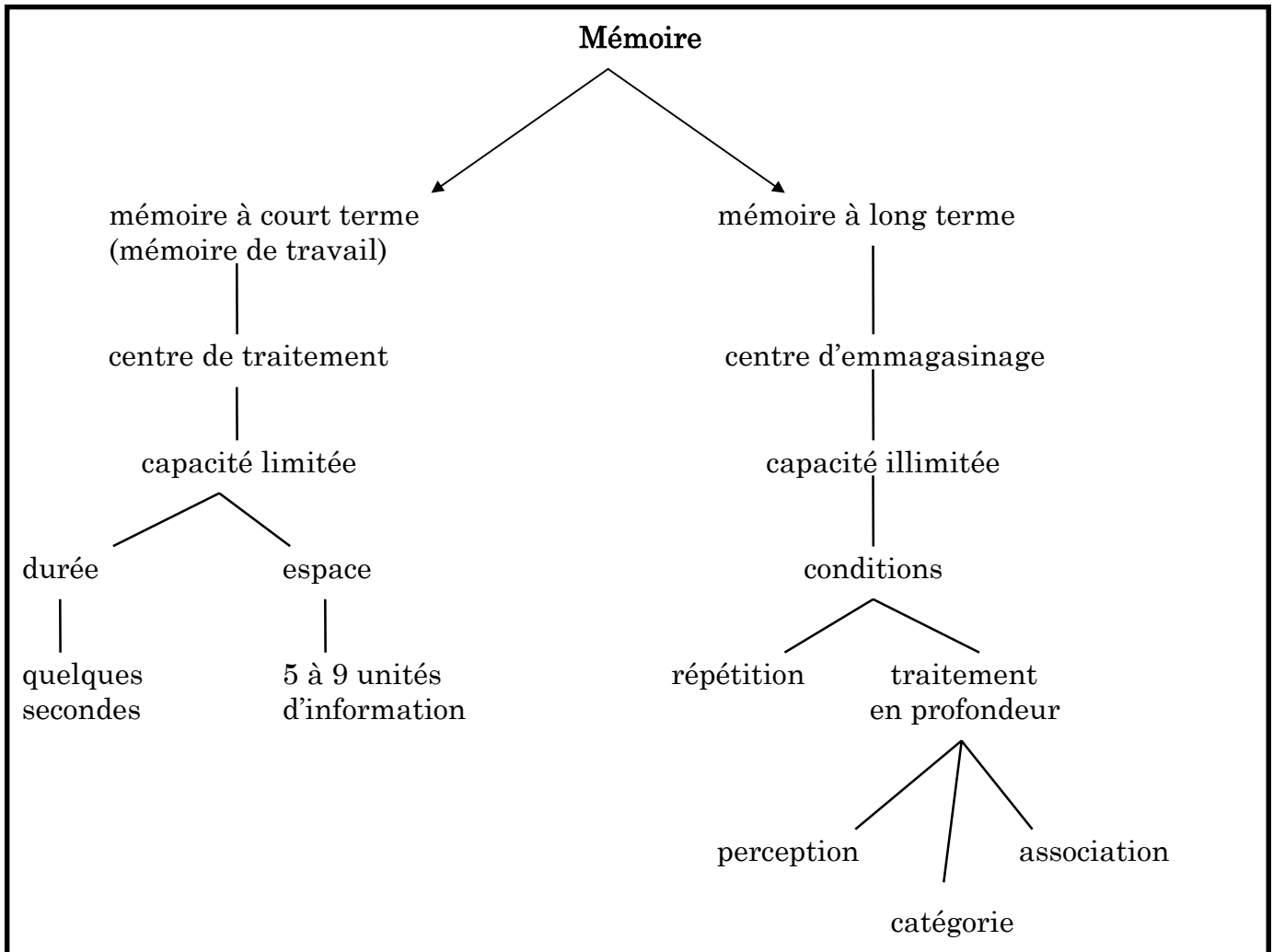
Le traitement des éléments qui entrent en mémoire se fait de plusieurs façons et je dois en tenir compte dans mes interventions pédagogiques car, plus le traitement est fait en profondeur, plus il y a de chance que je retienne l'information et que j'y aie accès:

- 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.

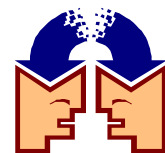
8.5 Schéma du traitement de l'information



8.6 Schéma des connaissances de la mémoire

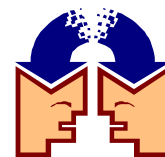


Domaine: communication orale



1. Définition de la communication orale.....	185
1.1 Schéma des composantes de la communication orale	185
2. Les trois volets de la communication orale.....	186
2.1 L'écoute.....	186
2.2 L'interaction.....	186
2.3 L'exposé	186
3. La compréhension en communication orale	186
3.1 Le modèle de compréhension.....	187
3.2 Le récepteur ou la réceptrice.....	187
3.3 Le discours oral.....	187
3.4 Le contexte	187
3.5 Le schéma du modèle de compréhension.....	188
4. Niveaux de compréhension en communication orale	188
4.1 Tableau des différents niveaux de compréhension orale	189
5. Le processus en communication orale.....	190
6. Les différents genres d'activités en communication orale	191
6.1 Les activités interactives.....	191
6.2 Les activités non interactives.....	191
7. Stratégies d'écoute selon le processus.....	192
8. Stratégies d'interaction selon le processus	194
9. Stratégies pour faire un exposé selon le processus	195
Des stratégies en communication orale.....	197
Des activités interactives en communication orale	211
Des activités non interactives en communication orale.....	243
Communication orale: des grilles d'observation et des échelles d'appréciation.....	281

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.



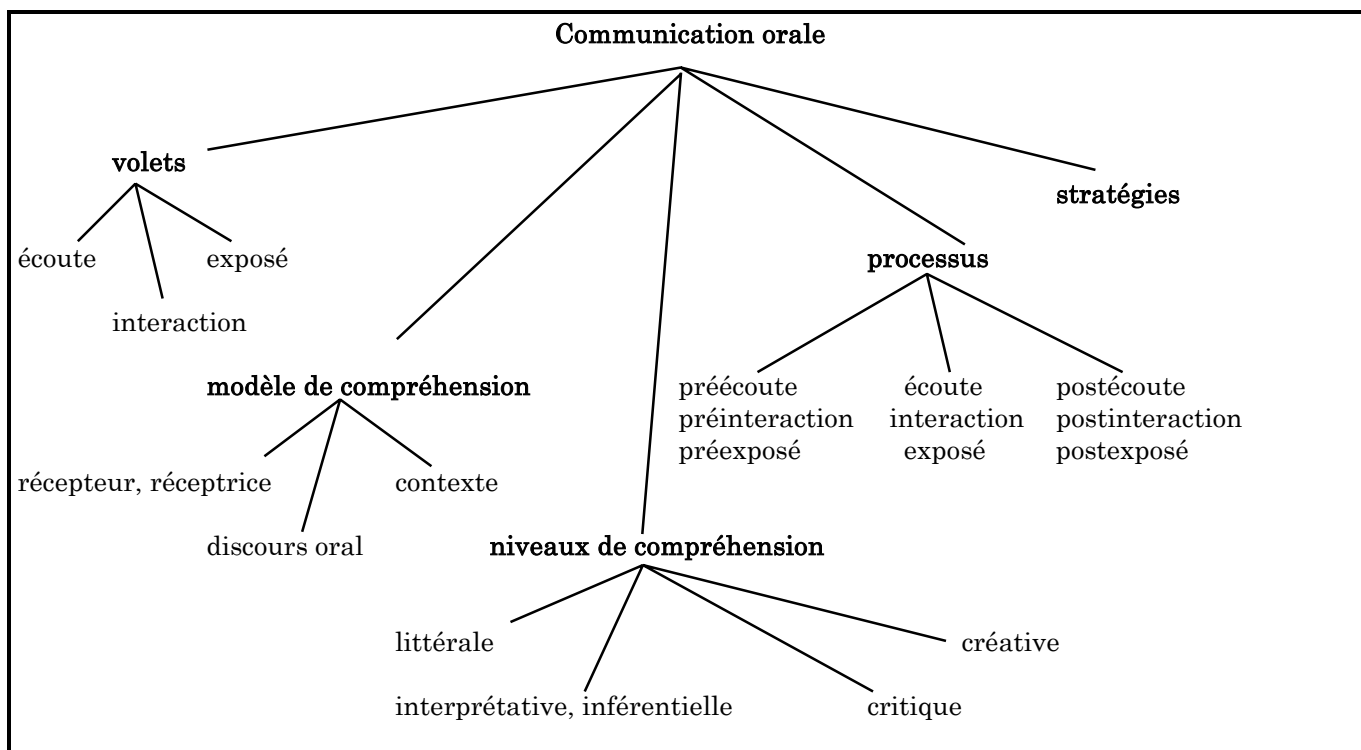
Pour développer les habiletés des élèves en communication orale, **les élèves doivent avoir souvent l'occasion de parler longuement en développant leur pensée.** Les tâches doivent simuler des situations de la vie quotidienne pour que les élèves aient l'occasion de développer les sept fonctions du langage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

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

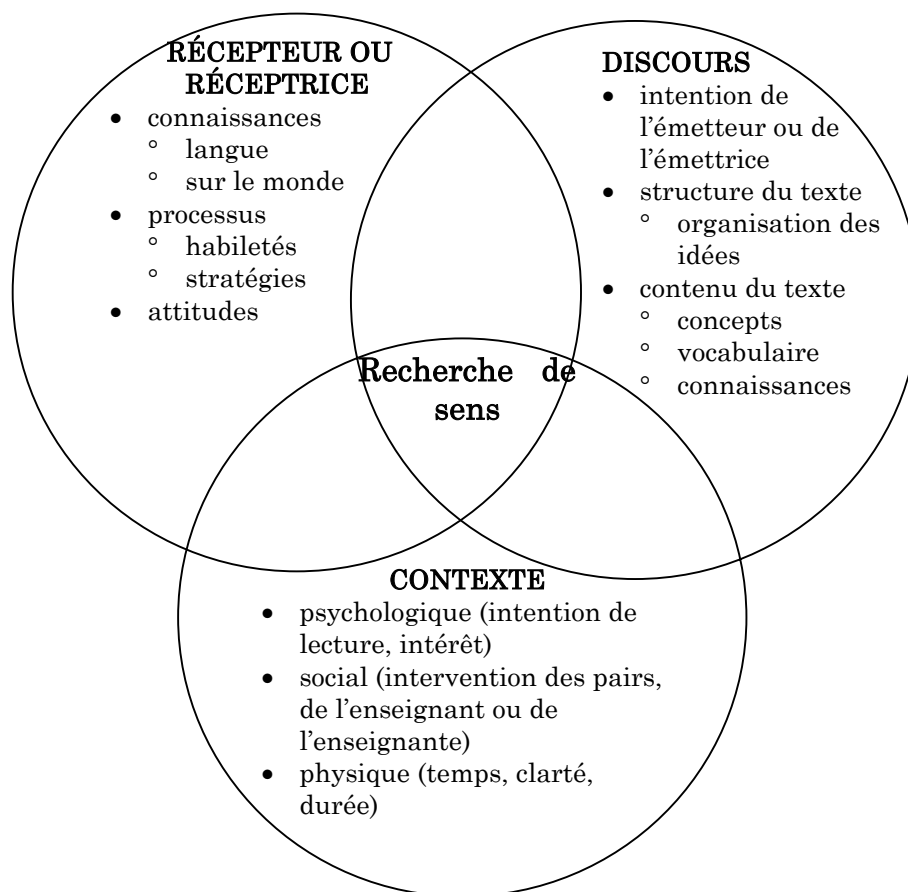
Les composantes du discours vont aussi jouer leur rôle dans la compréhension du discours: l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice, l'organisation du discours et le contenu interagissent afin de véhiculer un message particulier.

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 189.

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);
 - 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. 314);
 - 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 (p. 337);
 - 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. 348);
 - 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 (p. 348, 368, 445);
 - identifier le point de vue adopté par l'émetteur ou l'émettrice;
 - identifier les détails qui décrivent un phénomène (p. 315);
 - identifier les détails et les exemples qui servent à développer les idées;
 - identifier les éléments qui servent à expliquer une idée (p. 315);
 - identifier les éléments de l'analyse (p. 315);
 - identifier les arguments utilisés pour appuyer son opinion (p. 315);
 - découvrir la séquence des idées exprimées et leur articulation (p. 199-201).
 - Rappel de l'information:
 - organiser mentalement l'information reçue pour pouvoir s'en souvenir et la réutiliser plus tard;
 - organiser l'information reçue sous forme de schéma (p. 314, 330).

-
- **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: 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. 215, 222, 223, 226, 229, 235, 239, 241, 262)
- improvisations, discussions (p. 215, 222, 223, 226, 229, 235, 239, 241, 262)
- débats, entretiens, clubs de lecture (p. 218, 222, 238, 384)
- simulations (p. 241)
- groupes de travail, cercles de lecture (p. 384, 468)
- directives pour exécuter une tâche
- entrevues (p. 231)
- tables rondes (p.240)
- jeux de rôles (p. 235, 241)
- conversations imaginaires (p. 235, 241)
- consignes et renseignements

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, 235, 262)
- rapports, compte rendu (p. 233, 245, 246, 248)
- conférences sur la lecture (p. 233, 278, 384)
- exposés sur un sujet (p. 233, 246, 248, 258)
- spectacles de marionnettes (p. 268)
- émissions radiophoniques (p. 245, 274)
- vidéoclips
- messages publicitaires (p. 264)
- résumés oraux (p. 258)
- commentaires explicatifs (p. 215, 254, 257, 262, 279)
- mini-conférences (p. 215, 253)
- enquêtes (p. 255)
- présentation de soi ou d'autres personnes (p. 246, 247, 257, 279)
- monologues (p. 272)
- imitations
- saynètes (p. 235)
- narration d'une histoire (p. 235, 268)
- lecture expressive (p. 263)

7. Stratégies d'écoute selon le processus



La préécoute

- **Stratégies pour planifier son écoute:**

- Activer ses connaissances antérieures (p. 313)
- Examiner la situation d'écoute
- Faire des prédictions (p. 339)
- Préciser son intention d'écoute
- Prévoir la structure du texte à partir d'indices tels que le sujet, le contexte de présentation (p. 314-335)
- Prévoir des modalités d'écoute
- Prévoir une façon de prendre des notes (p. 445-447)
- Prévoir une façon de retenir l'information (p. 445-447)

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. 343)
- 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. 445-447)
- Reconnaître une perte de compréhension (p. 343)
- Récupérer le sens du discours après une perte de compréhension (p. 343)
- Redire un extrait dans ses propres mots
- Utiliser le contexte pour trouver le sens d'un mot nouveau (p. 379)
- 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. 364)
- Utiliser ses connaissances des structures de texte (p. 314-335)

- **Stratégies pour interpréter l'exposé:**

- Dégager la structure de l'exposé (p. 314-335)
- Dégager le sujet de l'exposé (p. 348)
- Identifier le point de vue adopté par l'émetteur ou l'émettrice
- Identifier l'idée principale (p. 348)
- Identifier les idées secondaires (p. 348)
- Inférer l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice (p. 337)
- Interpréter le sens des marqueurs de relation (p. 355)
- Organiser les informations pertinentes en réseaux (p. 460)
- 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. 314-335)
 - Dégager les causes d'un phénomène ou les solutions proposées à un problème (p. 329)
 - Dégager les différents aspects du sujet traité
 - Dégager le sens global d'un récit (p. 330)
 - Dégager les idées principales explicites (p. 351)
 - Dégager les idées principales implicites (p. 352)
 - 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. 348)
 - Identifier l'organisation spatiale (p. 201)
 - Identifier l'organisation chronologique (p. 199)
 - Identifier l'organisation logique d'un énoncé (p. 200)
 - Inférer l'intention de l'émetteur ou de l'émettrice (p. 337)
 - Reconstruire le sens de l'exposé (p. 314, 330)
- **Stratégies pour organiser l'information:**
 - Organiser l'information sous forme de schéma conceptuel, carte sémantique ou graphique (p. 314, 330, 460)
 - Résumer un exposé (p. 367, 374)
 - Schématiser un exposé (p. 314, 330, 374)
- **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. 428)
 - 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. 313)
 - Faire des prédictions (p. 339)
 - 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. 428)
 - 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. 428)

9. Stratégies pour faire un exposé selon le processus



Le préexposé

- **Stratégies pour planifier son exposé:**
 - Activer ses connaissances antérieures sur le sujet (p. 313)
 - 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. 444)
 - Préciser son intention de communication
 - Prévoir des modalités d'intervention pour pallier une perte de compréhension (p. 343)
 - Prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public
 - Prévoir les questions du public
 - Prévoir une introduction (p. 204)
 - Prévoir une conclusion (p. 208)
 - Répartir les tâches pour un projet collectif
 - Sélectionner le contenu de son exposé (p. 436)
- **Stratégies pour organiser son information:**
 - Prévoir la structure de texte qui convient à son sujet (p. 314-335)
 - Organiser l'information sous forme de schéma conceptuel, de carte sémantique ou de graphique (p. 314-335, 460)
 - Prévoir l'utilisation de documents visuels pour appuyer son exposé

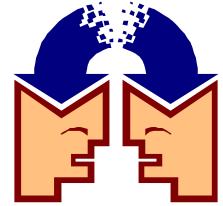
L'exposé

- **Stratégies pour gérer son exposé:**
 - Soigner sa prononciation, son articulation et son intonation (P. 202)
 - Tirer profit de ses aide-mémoire: schéma ou plan (P. 444)
 - Assurer la cohérence du texte (p. 421)
 - Pallier une perte de compréhension (p. 343)
 - Utiliser au bon moment différents documents visuels pour soutenir son exposé

Le postexposé

- **Stratégies pour réagir à son exposé:**
 - Objectiver son apprentissage (p. 428)
 - Émettre un jugement sur sa présentation

Des stratégies en communication orale



Stratégie: Identifier l'organisation chronologique.....	199
Stratégie: Identifier l'organisation logique d'un énoncé	200
Stratégie: Identifier l'organisation spatiale	201
Stratégie: Lire avec le bon accent	202
Stratégie: Prévoir une introduction	204
Document d'information: Comment répondre aux différentes fonctions de l'introduction	205
Document d'information: Démarche pour préparer une introduction.....	206
Feuille de travail: Plan de l'introduction	207
Stratégie: Prévoir une conclusion	208
Document d'information: Démarche pour préparer la conclusion de mon exposé.....	209
Feuille de travail: Plan de la conclusion	210



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.



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 ou en écrivant:



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].

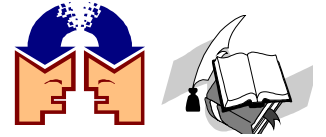
Quand?

- 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.

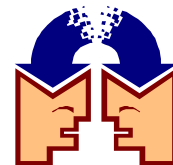
Pour résumer mon exposé ou mon texte, je vais dire, faire ou rédiger:

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

J'organise ma conclusion:

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

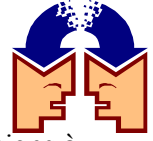
Des activités interactives en communication orale



Activité 1: La campagne du «bon parler»	213
Document d'information: Fiche d'exclamations et d'interjections	214
Activité 2: Le comité d'experts et d'expertes.....	215
Document d'information: Étapes du déroulement d'un comité d'experts et d'expertes	216
Activité 3: Le débat	218
Échelle d'appréciation: Évaluation formative du débat.....	219
Échelle d'appréciation: Évaluation faite par les juges.....	220
Échelle d'appréciation: Évaluation faite par les auditeurs et les auditrices	221
Activité 4: De deux à quatre.....	222
Activité 5: Discussion en groupe restreint.....	223
Document d'information: Démarche de discussion avec la méthode scientifique	224
Document d'information: Démarche de discussion avec la méthode comparative	225
Activité 6: Discussion observée.....	226
Échelle d'appréciation: Évaluation et objectivation de la participation d'un membre du groupe à une discussion	227
Échelle d'appréciation: Évaluation et objectivation de la participation personnelle des membres du groupe à une discussion.....	228
Activité 7: «Discutons-en ensemble».....	229
Échelle d'appréciation: Auto-évaluation et objectivation de la participation à une discussion.....	230
Activité 8: L'entrevue.....	231
Échelle d'appréciation: Évaluation d'une entrevue.....	232
Activité 9: L'étude d'une œuvre littéraire.....	233
Activité 10: Faisons connaissance.....	234
Activité 11: L'improvisation individuelle non préparée.....	235
Document d'information: Suggestions de thèmes	236
Activité 12: Je défends mon point de vue.....	238
Activité 13: Le pour et le contre.....	239
Activité 14: La table ronde.....	240
Activité 15: «Tu m'en diras tant!»	241
Document d'information: Suggestions de sujets.....	242

Activité 1

La campagne du «bon parler»



Quoi?

Présenter tout au long d'une période déterminée des expressions socialement acceptables et des expressions idiomatiques à utiliser.

Pourquoi?

- Enrichir son répertoire d'exclamations ou d'expressions familières [COM].
- Encourager l'élève à éliminer de son vocabulaire actif les jurons, les anglicismes et les expressions vulgaires [COM].

Quand?

- Tout au long de l'année.
- Avant et pendant une activité spéciale afin d'utiliser le vocabulaire approprié.

Comment?

- Je présente le projet à un groupe d'élèves dynamiques et à la réunion du personnel afin que toute l'école participe au projet.

- Je choisis avec les élèves les expressions à afficher.
- Les élèves auront la responsabilité de déterminer comment se fera l'affichage et ils et elles sont responsables de la préparation des affiches.
- Il est possible aussi de présenter chaque semaine, à l'interphone, une expression particulière qui sera abondamment utilisée au cours de la semaine.
- Il est important d'utiliser ces expressions dans un climat de jovialité et d'humour, lorsque la situation le permet.
- Il est possible d'organiser un concours de caricatures ou de bandes dessinées illustrant les expressions suggérées.
- Pour les expressions idiomatiques et courantes je peux me servir des expressions fournies à la fin du programme d'études, en annexe (p. 475).



Ah!	Gare!	Ouf!
Ah! bien!	Ha!	Ouiche!
Ah! ça!	Haïe!	Ouida!
Ah! citron!	Hardi!	Ouste!
Ah! Nazaire!	Hé!	Par exemple!
Aïe!	Hein!	Patate!
À la bonne heure!	Hélas!	Patatras!
Allo!	Hé quoi!	Peau de chameau!
Bâtisse!	Ho! ho!	Peau de chien!
Bébite!	Hem!	Pif!
Bravo!	Ho!	Pouah!
Bouleau noir!	Hourra!	Que diable!
Ça!	Jupiter!	Quoi donc!
Chic alors!	Là!	Sacrebleu!
Chut!	Là! Là!	Sac à main!
Crac!	Ma foi!	Sacrée misère!
Crime!	Misère de misère!	Saperlipopette!
Dame!	Misère noire!	Sapristi!
Eh bien!	Mille bombes!	Si croche!
Eh quoi!	Psit!	Sirop noir!
Euh!	Quoi!	Sainte Bénite!
Fi!	Oh!	Torpinouche!
Fi donc!	Ohé!	Tout beau!
Fichtre!	Or ça!	Tout doux!
Foin!	Ouais!	Va donc!
Franchement!	Ouaf!	Zut!

Expressions diverses

C'est beau à mort!

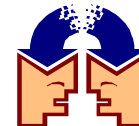
C'est super!

C'est trippant!

C'est vachement beau!

C'est vachement bon!

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

**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. 240).
- 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'expertes¹⁵

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.



Quoi?

Échange entre deux groupes ne partageant pas le même avis sur le même sujet.

Pourquoi?

- Rechercher des informations pertinentes [CRC] [COM].
- Organiser sa pensée de manière cohérente [CRC].
- Résoudre des problèmes [CRC].
- Soutenir son opinion [COM] [CRC].
- Développer son raisonnement critique [CRC].

Quand?

- Tout au long de l'année.
- Lors de l'étude de l'argumentation.

Comment?

- Il est important de mettre en place une structure formelle.
- Je présente aux élèves la structure formelle du débat.
- Je forme des équipes et nous déterminons ensemble le sujet du débat.
- Je peux choisir le sujet ou le laisser libre.
- Je dois ensuite déterminer avec les élèves, l'équipe qui prendra la position «pour», et l'équipe qui prendra la position «contre».
- Il est souhaitable, au cours de l'année, que chaque équipe défende le «pour» et le «contre».

Structure du débat

1re étape: la recherche d'informations

- Je recherche seulement les informations nécessaires à la défense du point de vue adopté.
- J'écarte volontairement les informations un peu trop neutres.

2e étape: la présentation des points de vue

- **Le sous-groupe qui s'exprime en faveur d'une solution.**
 - Ce sous-groupe a donc le fardeau de la preuve, et il doit préparer une argumentation rigoureuse. Il doit organiser son argumentation autour des 3 questions suivantes, de manière à apporter une preuve irréfutable. Il est possible de diviser ces trois questions entre les membres du groupe:
 - la solution proposée est-elle nécessaire?
 - la solution proposée va-t-elle réellement remédier au problème?
 - la solution proposée est-elle réalisable ou souhaitable?
- **Le sous-groupe qui s'oppose à la solution.**
 - Ce sous-groupe a une position désavantageuse car il ne connaît pas la stratégie ni les arguments de son adversaire. Il doit donc tenter de prévoir comment l'autre groupe va défendre sa position et être prêt à réagir en trouvant des informations et des exemples appropriés. Au moment du débat, il peut se concentrer sur un seul point, le point le plus faible de la solution proposée.

3e étape: l'argumentation

- Le temps de parole accordé à chaque personne est identique.
- La durée totale du débat ne devrait pas dépasser 20 minutes, incluant la présentation et la conclusion de la personne modératrice.

4e étape: l'évaluation

- L'évaluation portera sur la qualité des arguments avancés de part et d'autre.
- Il est possible de faire suivre le débat par une discussion qui mettra en relief ce qui peut être généralisé et d'envisager d'autres solutions qui pourraient convenir à la majorité.

Échelle d'appréciation
Évaluation formative du débat



Nom de l'équipe: _____

Position adoptée: _____

Éléments du débat	oui	non
Le point de vue adopté est clairement énoncé.		
L'argumentation est logique.		
La réfutation est valable.		
La contre-réfutation est justifiée.		
Les arguments sont pertinents.		
Les arguments sont forts.		
Les arguments sont convaincants.		
Les arguments sont réfutables.		
La formulation des énoncés est nuancée.		
La formulation des énoncés est variée.		
La formulation des énoncés est frappante.		
La performance orale appuie la position adoptée.		

Commentaires: _____

Signature: _____

Échelle d'appréciation
Évaluation faite par les juges



J'indique mon évaluation à l'aide des symboles «+» ou «-» dans les deux colonnes de droite. Je fais ensuite le calcul des «+» afin de déterminer l'équipe gagnante du débat.

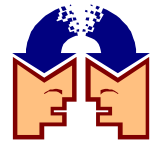
Éléments du débat	équipe A	équipe B
La clarté du point de vue adopté		
La logique de l'argumentation		
La valeur de la réfutation		
La valeur de la contre-réfutation		
La pertinence des arguments		
La force des arguments		
Le pouvoir de persuasion des arguments		
L'irréfutabilité des arguments		
Les nuances dans la formulation des arguments		
L'impact de la formulation des arguments		
L'intérêt de la présentation		
L'adaptation du niveau de langue à la situation		
L'intérêt maintenu par le volume et le débit		
L'impression générale		

Équipe gagnante: _____

Commentaires: _____

Signature: _____

Échelle d'appréciation
Évaluation faite par les auditeurs et les auditrices



J'indique mon évaluation à l'aide des symboles «+» ou «-» dans les deux colonnes de droite. Je fais ensuite le calcul des «+» afin de déterminer l'équipe qui a réussi le plus à me convaincre.

Éléments du débat	équipe A	équipe B
Le point de vue le mieux présenté		
Les arguments les plus convaincants		
Les arguments les plus impressionnants		
La formulation la plus habile		
La formulation la plus frappante		
Le débit qui suscite l'intérêt et maintient l'attention		
L'impression générale la plus convaincante		

Équipe qui a réussi le plus à me convaincre: _____

Commentaires: _____

Signature: _____

**Quoi?**

Activité qui permet aux élèves d'échanger de façon informelle sur un sujet et d'exprimer des sentiments ou une réflexion personnelle.

Pourquoi?

- Parler devant un groupe [COM].
- Être en interaction avec les autres [COM].
- Répéter un message reçu verbalement [COM].
- Améliorer sa qualité d'écoute [COM].
- Améliorer la transmission d'un message reçu verbalement [COM].

Quand?

- Régulièrement, tout au long de l'année.
- À la suite d'une recherche.
- À la fin de l'étude d'un thème.
- Comme exercice d'amélioration de l'écoute faite dans un but de transmission du message écouté.
- Comme exercice préparatoire à une discussion.

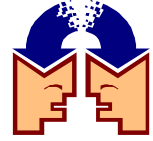
Comment?

- Chaque élève doit d'abord, dans un dessin symbolique (40 x 60 cm), sans mots, exprimer comment elle se sent, comment elle perçoit tel

domaine par rapport à elle-même.

Par exemple: comment te sens-tu face à la violence présente dans les vidéoclips?

- Deux élèves se montrent ensuite leur dessin symbolique tout en se l'expliquant réciproquement. Elles peuvent se poser des questions de clarification.
- Ces deux élèves vont ensuite en rencontrer deux autres. Mais cette fois, c'est le ou la partenaire qui explique le dessin aux deux autres et vice-versa. Le créateur ou la créatrice du dessin peut compléter les explications données.
- Chaque membre du groupe de 4 doit ainsi présenter le dessin d'un autre membre du groupe.
- Il est possible d'afficher ensuite les dessins symboliques dans la classe ou d'encourager les élèves à les garder afin de les comparer plus tard avec d'autres dessins symboliques qu'elles auront faits.



Quoi?

Activité d'échanges en petits groupes.

Pourquoi?

- Favoriser l'expression orale en langue correcte [COM].
- Permettre aux élèves d'échanger dans une situation qui favorise au maximum la participation de chaque membre [COM] [CRC] [AUT].

Quand?

- Pendant ou à la fin de l'étude d'un thème.
- Après une recherche sur un sujet.
- Lors d'un événement d'actualité qui peut prêter à controverse.

Comment?

- Je détermine avec les élèves le sujet de la discussion.

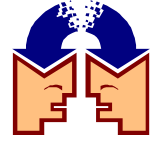
- Je présente les règles de fonctionnement de la discussion: temps limite, mode d'intervention, rôle de chaque membre du groupe.
- Les groupes de discussion se forment et déterminent le rôle de chacun et chacune: animateur ou animatrice, observateur ou observatrice, recherchiste, etc.
- Les méthodes de discussion sont précisées:
 - méthode scientifique (p. 224);
 - méthode de comparaison (p. 225).
- Chaque groupe de discussion doit rédiger et présenter le rapport de ses échanges.
- Lors de l'objectivation, j'amène les élèves à faire l'examen critique de leur participation, de la discussion, de la satisfaction des membres de l'équipe, etc. (fiches p. 227-228).

Méthode scientifique pour examiner une question et résoudre un problème:

- Je définis le problème.
- Je découvre ou invente les solutions possibles.
- Je détermine des critères de choix pour la solution.
- J'évalue les solutions selon les critères établis.
- Je choisis une solution.
- Je décide de la mise en œuvre de la solution.
- Je mets en œuvre la solution.
- J'évalue jusqu'à quel point la solution a permis de résoudre le problème.

Méthode comparative entre l'actuel et le désiré, entre le fort et le faible, le pour et le contre pour en arriver à un consensus

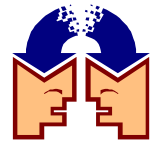
- Je divise le temps de discussion en trois temps:
 - actuel —————> désiré —————> consensus;
 - le pour —————> le contre —————> consensus;
 - le fort —————> le faible —————> consensus.
- Je détermine les points qui appuient chacun de ces trois temps de discussion.



Si je veux discuter en utilisant la méthode scientifique

Alors,

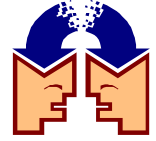
1. **je définis le problème**, et
2. **je découvre** ou j'invente **des solutions** possibles sans les évaluer, et
3. **je détermine les critères** pour le choix de la solution, et
4. **j'évalue les solutions** possibles selon les critères établis, et
5. **je fais le choix d'une solution**, et
6. **je décide de la mise en œuvre de la solution**, et
7. **je rédige le rapport** de la discussion et du plan de la mise en œuvre de la solution, et
8. **je présente le rapport** à la classe, et
9. j'évalue ma participation à la discussion, et
10. **je mets en œuvre la solution** (s'il y a lieu), et
11. **j'évalue** jusqu'à quel point la solution a permis de résoudre le problème (s'il y a lieu).



Si je veux discuter en utilisant la méthode comparative

Alors,

1. **je choisis le mode de comparaison** qui convient au sujet actuel → désiré fort → faible pour → contre, et
2. **je détermine** les points qui appuient **les deux pôles de comparaison**, et
3. **je cherche une solution** qui fera consensus, et
4. **je clarifie la solution** qui fait consensus, et
5. **je détermine la mise en œuvre** de la solution, et
6. **je rédige le rapport** de la discussion et du plan de la mise en œuvre de la solution, et
7. **je présente le rapport** à la classe, et
8. **j'évalue ma participation** à la discussion, et
9. **je mets en œuvre la solution** (s'il y a lieu), et
10. **j'évalue** jusqu'à quel point la solution a permis de résoudre le problème (s'il y a lieu).

**Quoi?**

- Activité d'échanges au cours de laquelle une partie du groupe observe l'autre partie pendant une discussion.

Pourquoi?

- Découvrir les différents types d'intervention [COM] [CRC].
- Observer les rôles adoptés [COM] [CRC].
- Identifier la démarche de discussion [COM] [CRC].
- Identifier le processus de prise de décision [COM] [CRC].
- Identifier les éléments qui favorisent le déroulement d'une discussion et ce qui pourrait lui nuire [COM] [CRC].

Quand?

- Comme exercice préparatoire à une discussion en groupe restreint.
- Comme exercice de découverte de différentes composantes d'une discussion.

Comment?

- Je divise la classe en 2 catégories de groupes: les groupes d'observation et les groupes de discussion.
- Je laisse les groupes discuter librement sur un sujet choisi soit par l'enseignant ou l'enseignante, soit par les élèves.

- Les groupes d'observation notent ce qu'ils voient et entendent.
- Je peux leur fournir un guide d'observation: les rôles, les comportements physiques (le non-verbal), le processus de l'échange verbal, la démarche de résolution de problème ou de recherche de solution.
- Après une session d'observation, les groupes d'observation partagent respectivement les points forts de leur observation.
- Je peux ensuite intervertir les groupes: les groupes d'observation deviennent des groupes de discussion.
- Je peux aussi demander à deux groupes différents d'observer le même groupe de discussion et de mettre ensuite en commun leurs observations en faisant ressortir les ressemblances et les différences dans leurs observations.

Échelle d'appréciation
Évaluation et objectivation de la participation d'un membre
du groupe à une discussion¹⁶



Cette fiche a pour objectif d'aider à évaluer la participation d'un membre du groupe à la discussion.

- Lire chacune des questions et choisir la réponse qui représente le mieux ce qui a été observé durant la discussion.

Discussion: _____

Nom: _____

	A	B	C
	beaucoup	à demi	pas du tout
1. L'élève a tenté, dès le début, de comprendre clairement le but de la discussion.			
2. L'élève a participé activement à la discussion.			
3. L'élève a écouté attentivement les interventions des autres membres du groupe.			
4. L'élève a tenté de comprendre le point de vue de l'autre.			
5. Ses interventions ont porté sur le sujet de la discussion.			
6. Ses interventions ont servi à faire avancer la discussion plus qu'à se faire valoir.			
7. En prenant la parole, l'élève a tenu compte de ce qui avait été dit avant.			
8. L'élève a facilité le travail de l'animateur ou de l'animatrice.			

Commentaires: _____

16. Simone Léger et al. — La compétence en langue parlée : Cycle supérieur. — Ottawa : CFORP, 1980. — 100 p. — P. 75

Échelle d'appréciation
Évaluation et objectivation de la participation personnelle
des membres du groupe à une discussion¹⁷



Cette fiche a pour objectif d'aider à évaluer la participation des membres du groupe à la discussion.

- Lire chacune des questions et choisir la réponse qui représente le mieux ce qui a été observé durant la discussion.

Discussion: _____

Groupe: _____

	A	B	C
	beaucoup	à demi	pas du tout
1. La majorité du groupe a participé.			
2. Les interventions portaient sur le sujet de la discussion.			
3. Les membres du groupe faisaient preuve d'écoute active.			
4. Les membres du groupe ont tenté de comprendre le point de vue des autres.			
5. Les interventions ont servi à faire avancer la discussion plus qu'à se faire valoir.			
6. En prenant la parole, les élèves ont tenu compte de ce qui avait été dit avant.			
7. Les élèves ont facilité le travail de l'animateur ou de l'animatrice.			
8. Les élèves ont été capables de dépasser leurs idées préconçues et leurs émotions.			

Autres observations: _____

17. Simone Léger et al.. — La compétence en langue parlée : Cycle supérieur. — Ottawa : CFORP, 1980. — 100 p. — P. 80



Quoi?

Activité d'échanges réunissant toute la classe.

Pourquoi?

- Permettre aux élèves d'approfondir ensemble un sujet, une question, un problème qui se présente, un thème d'actualité, etc. [COM] [CRC].
- Amener chaque élève à participer [COM]
- Amener l'élève à exprimer ses idées, à écouter et à respecter les autres [COM].
- Amener l'élève à proposer des solutions [COM] [CRC].
- Amener l'élève à questionner son interlocuteur ou son interlocutrice [COM] [CRC].
- Amener l'élève à poser des questions pour clarifier ou approfondir un point de vue présenté par un autre élève [COM] [CRC].
- Permettre l'élaboration du point de vue d'un groupe [COM] [CRC].

Quand?

- Après l'étude d'un thème.
- Lors de l'étude d'un roman.
- Lors du visionnement d'un film.
- Après le visionnement d'un vidéoclip.
- Lors d'un événement particulier qui touche les élèves.
- Lorsqu'il y a quelque chose de spécial qui se passe ou s'est passé dans l'actualité locale, régionale, provinciale, nationale ou internationale.

Comment?

- Je dispose la classe de manière à ce que chaque élève puisse voir l'ensemble du groupe (grand cercle).
- Je détermine d'avance les règles de fonctionnement de la discussion: temps alloué, type de réaction désiré, mode d'intervention, etc.
- Il est important de donner à chaque élève la chance de s'exprimer: je peux même limiter les interventions et inviter les silencieux et les silencieuses à intervenir.
- Il est bon que je résume les interventions à la fin de la discussion afin de faire prendre conscience du progrès réalisé, des conflits rencontrés, des solutions apportées, des points de vue présentés, etc.
- Je peux aussi amener les élèves de la classe à prendre conscience de différentes attitudes adoptées durant la discussion: attitude de défense ou d'attaque, attitude positive ou négative, attitude d'écoute, etc.
- Je peux ensuite demander aux élèves de remplir la fiche d'évaluation de la discussion et je peux en discuter avec quelques élèves, individuellement.

Échelle d'appréciation

Auto-évaluation et objectivation de la participation à une discussion¹⁸



Cette fiche a pour objectif d'aider à évaluer la participation à la discussion.

- Lire chacune des questions et choisir la réponse qui représente le mieux ce que tu as fait durant la discussion.

Discussion: _____

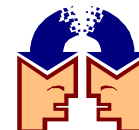
Nom: _____

	A	B	C
	beaucoup	à demi	pas du tout
1. As-tu tenté, dès le début, de comprendre clairement le but de la discussion?			
2. As-tu participé activement à la discussion?			
3. As-tu écouté attentivement les interventions des autres membres du groupe?			
4. Pendant qu'une autre personne parlait, est-ce que tu t'es concentré sur son message plutôt que de préparer tes propres arguments?			
5. As-tu tenté de comprendre le point de vue de l'autre?			
6. Tes interventions ont-elles porté sur le sujet de la discussion?			
7. Tes interventions servaient-elles plus à faire avancer la discussion qu'à te faire valoir personnellement?			
8. En prenant la parole, as-tu tenu compte de ce qui avait été dit auparavant?			
9. As-tu facilité le travail de l'animateur ou de l'animatrice?			
10. Est-ce que ta participation, tout au long de cette discussion, te satisfait?			

- Tu fais le total des **A**, des **B** et des **C**
- Tu multiplies le total des **A** par 10, celui des **B** par 5.
- Tu additionnes ensuite ces deux résultats afin d'obtenir une évaluation de ta participation au cours de cette discussion.
- Ensuite, tu discutes du résultat obtenu avec ton enseignant ou avec ton enseignante afin de voir les points que tu pourras améliorer lors d'une prochaine discussion.

Résultat: _____ / 100

18. Simone Léger et al. — La compétence en langue parlée : Cycle supérieur. — Ottawa : CFORP, 1980. — 100 p. — P. 75

**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 entrevue¹⁹



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

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

**Quoi?**

Activité de présentation orale d'un élément d'une œuvre littéraire.

Pourquoi?

- Développer son point de vue [COM] [CRC].
- Comparer des personnages dans une œuvre ou des personnages de différentes oeuvres [COM] [CRC].
- Analyser une œuvre littéraire [COM] [CRC].
- Développer son raisonnement critique [COM] [CRC].

Quand?

- Lors de l'étude d'un roman.
- Lors de l'étude d'une œuvre cinématographique.

Comment?

- Je partage entre différentes équipes les éléments du roman qui seront approfondis:

- les personnages: caractéristiques, évolution, etc.;
- l'intrigue;
- l'auteur ou l'auteure: biographie;
- les techniques cinématographiques: costumes, prises de vue, son, trucages, découpage, etc.;
- comparaison de deux oeuvres;
- comparaison de deux personnages;
- comparaison de deux styles de roman;
- études: psychologique, sociologique, historique, géographique de l'œuvre.

- Je détermine le plan de travail et de présentation.
- Il est possible de donner un même sujet à deux équipes différentes afin que chacune d'elles défende son point de vue.

Activité 10

Faisons connaissance



Quoi?

Activité qui permet de briser la glace en se présentant les uns aux autres.

Il est possible aussi d'utiliser cette activité pour donner son opinion sur un sujet donné ou pour exposer différents éléments d'un roman, d'un film, d'un vidéoclip.

Pourquoi?

- Se présenter et connaître les autres membres de la classe [COM].
- Échanger avec les autres [COM].
- Partager son point de vue [COM].
- Cibler des informations pertinentes [COM] [CRC].

Quand?

- Au début de l'année scolaire.
- Occasionnellement, au cours de l'année, en fonction de différents thèmes.
- À la suite d'une étude de roman.

Comment?

- Je présente aux élèves les objectifs de l'activité.
- Je présente les différents détails qui doivent se trouver sur la fiche de présentation.
- Les élèves préparent leur fiche selon les critères choisis.
- Elles épinglent leur fiche sur leur poitrine et font le tour de la classe en silence.
- Chaque fois qu'une élève se trouve devant un autre élève, elle lit la fiche sans faire de commentaires.
- Lorsque la majorité a terminé cette tournée, j'invite les élèves à former des équipes de discussion et à échanger leurs commentaires sur le contenu de leur fiche personnelle.

Exemple de fiche personnelle

la qualité que j'aime le plus	la qualité que j'aimerais qu'on m'aide à développer
Prénom	
la personne qui m'a le plus valorisé ou valorisée	le dernier livre en français que j'ai lu

Exemple de fiche personnelle sur un roman

une valeur importante découverte dans le roman	le personnage qui m'a le plus marqué ou marquée dans le roman
Titre du roman auteur ou auteure	
relation particulière entre deux personnages	le personnage que j'ai le plus détesté



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 d'écrire 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
- un beau rêve
- la découverte d'une planète
- trois vœux accordés par un génie
- tu es suivi.e tard le soir par quelqu'un
- tu es enrhumé.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
- 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
- la drogue et ses dangers
- l'alcool et ses effets
- Les Rocheuses
- 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

Catégorie: donner son opinion

- la télévision en général
- la violence dans les vidéoclips
- l'auto-stop
- le maquillage pour les filles
- les loisirs
- l'école idéale
- l'école futuriste
- 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
- les choix de cours au secondaire
- la prostitution
- la libération de la femme
- la mort
- le divorce
- la cigarette
- le suicide
- les mines antipersonnel
- la francophonie
- les artistes francophones
- les relations entre les garçons et les filles à l'adolescence

**Quoi?**

Activité d'expression personnelle au cours de laquelle l'élève présente son point de vue et trouve des arguments pour l'appuyer.

Pourquoi?

- Exprimer son opinion avec conviction [COM] [CRC].
- Improviser des réponses aux questions ou aux arguments du groupe [COM] [CRC].

Quand?

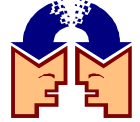
- Tout au long de l'année.
- Lors de l'étude de roman.
- Lors d'événements marquants de l'actualité scolaire, régionale, communautaire provinciale, nationale ou internationale.

Comment?

- Je demande à quelques élèves, mais pas à tout le groupe en même temps, de choisir un sujet sur lequel elles ont des opinions et de le défendre devant la classe.
- Ce travail peut aussi être confié à une équipe.
- Je donne ensuite une période hors classe afin que l'élève ou l'équipe puisse bien

se préparer, par exemple environ 2 semaines.

- Le moment de la présentation est déterminé à l'avance.
- Le texte ne doit pas être écrit.
- L'élève a droit à des notes en style télégraphique pour défendre son point de vue.
- Il est important de déterminer le temps de présentation:
 - présentation individuelle: 10 à 15 minutes;
 - présentation en équipe: 15 à 25 minutes.
- La classe peut ensuite poser des questions et présenter ses propres arguments.
- L'enseignant ou l'enseignante peut agir à titre de modérateur ou demander à une élève de le faire.
- Lorsque la discussion ralentit ou que l'échange semble s'être assez prolongé, le présentateur ou la présentatrice peut conclure son exposé, à la lumière de la discussion.

**Quoi?**

Activité d'échange dans un groupe qui permet le partage de valeurs, l'analyse des avantages et des inconvénients et qui peut mener à une prise de décision.

Pourquoi?

- Communiquer avec les autres membres du groupe [COM].
- Analyser les avantages et les inconvénients d'une situation [COM] [CRC].
- Développer son raisonnement critique [COM] [CRC] [AUT].
- Développer un point de vue personnel [COM] [CRC].
- Prendre position devant le groupe [COM] [CRC].
- Organiser sa pensée [COM] [CRC].
- Participer à une discussion [COM].

Quand?

- À tout moment lorsque le thème ou un événement favorise le jugement critique.
- Lors de la prise de décision.
- Lors d'un problème.
- Favoriser le démarrage d'une activité d'écriture.

Comment?

- Je divise la classe en deux groupes:
 - le groupe qui défendra la position «pour»;
 - le groupe qui défendra la position «contre».
- Dans chaque groupe, un animateur ou une animatrice contrôle les interventions des élèves ayant les positions «pour» ou «contre».
- Il est possible de noter les arguments «pour» et les arguments «contre» au tableau ou sur une grande feuille de tableau à feuilles mobiles, en divisant la feuille en deux colonnes.
- Il est souhaitable de rechercher le consensus, et, si le sujet le permet, une prise de décision est souhaitée.

Suggestions de thème:

- la technique romanesque d'un auteur ou d'une auteure dans un roman à l'étude
- l'utilisation d'une découverte scientifique dangereuse (exemple: l'énergie nucléaire)
- un règlement scolaire controversé
- un problème particulier

**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 acétate, 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. 215).

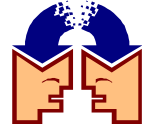
- Chaque membre de l'équipe prépare le contenu de ses interventions.
- Je choisis un sujet avec les élèves et je modélise la recherche d'idées et d'éléments pour appuyer un point de vue ou le sujet.
- Je demande à des élèves de former la table ronde et d'expérimenter l'échange de point de vue.
- Je fais 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. 236-237

Activité 15

«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.

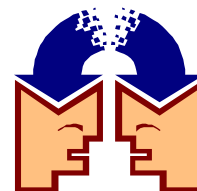
Comment?

- 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-ménages 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 théâtral jeunesse*
- 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'actualité.....	245
Activité 2: L'autobiographie.....	246
Activité 3: Brisons la glace.....	247
Activité 4: Compte rendu d'un événement	248
Document d'information: Structure du compte rendu	249
Feuille de travail: Préparation du compte rendu d'un événement	250
Échelle d'appréciation: Évaluation formative du compte rendu	251
Échelle d'appréciation: Évaluation sommative du compte rendu d'événements	252
Activité 5: La conférence éclair.....	253
Activité 6: Le diaporama.....	254
Activité 7: L'enquête.....	255
Activité 8: J'associe des idées	256
Activité 9: J'explique.....	257
Activité 10: Je résume un film ou un documentaire.....	258
Feuilles de travail: Schémas pour résumer un film	259
Activité 11: J'improvise à partir d'une image.....	262
Activité 12: Lecture d'un poème	263
Activité 13: Le message publicitaire	264
Document d'information: Démarche pour préparer mon message publicitaire	265
Feuille de travail: Plan de mon scénario	266
Activité 14: Mon histoire.....	268
Feuille de travail: Schéma pour raconter mon histoire	269
Échelle d'appréciation pour un récit raconté.....	270
Activité 15: Le monologue	272
Document d'information: Je prépare mon monologue	273
Activité 16: La nouvelle journalistique.....	274
Document d'information: La structure d'une nouvelle journalistique	275
Feuille de travail: Préparation de la nouvelle journalistique	276
Échelle d'appréciation: Évaluation formative de la nouvelle journalistique	277
Activité 17: Pareil ou différent?.....	278
Activité 18: Présentation d'une personne invitée.....	279



Quoi?

Activité de présentation d'un événement de l'actualité scolaire, communautaire, régionale, provinciale, nationale ou internationale.

Pourquoi?

- Développer son jugement critique [COM] [CRC].
- Développer un point de vue personnel [COM] [CRC].
- Prendre position devant le groupe [COM] [CRC].
- Organiser sa pensée [COM] [CRC].
- Participer à une discussion [COM].
- Discuter de façon formelle [COM] [CRC].

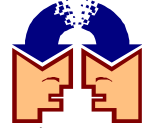
Quand?

- Présentation tout au long de l'année, à raison d'une fois par semaine, par exemple.

Comment?

- J'explique le modèle de présentation et je donne des suggestions d'activités qui peuvent appuyer la présentation.

- Je modélise la façon de faire une présentation.
- Possibilités de présentation:
 - document de l'actualité, intégralement ou sous forme de résumé: articles de journaux, nouvelles écoutées à la radio ou à la télévision;
 - critique du document:
 - rôle des médias
 - techniques de transmission du message
 - message véhiculé
 - courte période d'activité:
 - échange en groupe restreint
 - jeu
 - débat
 - exercice d'enrichissement linguistique, de renforcement
 - questionnaire pour vérifier la compréhension, l'efficacité de la communication

**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 3

Brisons la glace



Quoi?

Activité de présentation personnelle sous forme d'entrevue.

Pourquoi?

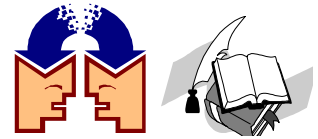
- Répondre à des questions de manière spontanée [COM][CRC].
- Rechercher des idées précises [CRC].
- Organiser sa pensée [CRC].

Quand?

- Au début de l'année scolaire.
- De façon régulière afin de permettre à chaque élève de mieux se faire connaître au groupe.

Comment?

- Je recueille au début de l'année quelques détails sur chaque élève au moyen d'un questionnaire ou à l'occasion d'une conversation: sujets préférés, activités, passe-temps, idéal, anecdotes, etc.
- Au début ou à la fin d'un cours, je prends le temps d'interviewer chaque élève de la classe et ce, de manière publique.
- J'organise cette activité de façon régulière, une seule entrevue à la fois. Tous les élèves seront interviewés.



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].

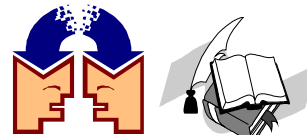
Quand?

- 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 _____

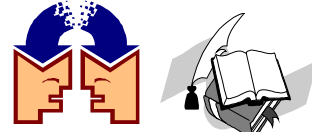
Date _____

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: _____

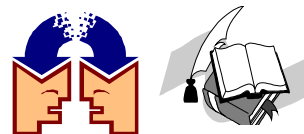
Critères d'observation	oui	non	un peu
• Le sujet m'a intéressé.e.			
• Les informations sur le temps, le lieu, la manière et le dénouement étaient précises.			
• Des moyens (trucs) ont été utilisés pour m'intéresser.			
• Les différentes parties du compte rendu étaient bien délimitées: introduction, 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 _____

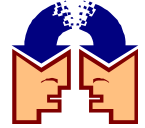
Date _____

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: _____



Quoi?

Activité de présentation orale de courte durée sur un sujet non prévu.

Pourquoi?

- Être capable de s'exprimer sans préparation [COM].
- Utiliser un registre de langue correcte [COM].
- Organiser sa pensée [COM] [CRC].
- Enchaîner les idées [COM] [CRC].

Quand?

- Tout au long de l'année, d'une façon régulière.

Comment?

- L'élève pige un sujet. Les élèves peuvent avoir choisi les sujets disponibles.
- Afin d'éviter des sujets qui pourraient mettre les élèves mal à l'aise, demander de signer la fiche indiquant le sujet soumis.
- Dès que l'élève a pigé son sujet, elle commence immédiatement et tente de développer son sujet pendant une minute.
- Il est possible de présenter aux élèves différentes façons de développer leur sujet.

Organisation de la présentation²⁰

- | | |
|---|---|
| • Approche chronologique:
hier... aujourd'hui...
demain... | • Approche du contraste:
certains... d'autres...
d'une part... d'autre part |
| • L'association d'idées:
le soleil l'été
le noir l'ennui, la mort | • Le tour d'horizon:
à Paris,... à Ottawa,... à Regina... |
| • La comparaison:
vous parlez de..., c'est un peu comme ... | • La supposition:
si je voulais vous convaincre de... je ... |
| • Le rêve:
l'autre jour, je me croyais... | • Le sentiment:
Quand je ..., je me sens... |

20. Simone Léger et al. — La compétence en langue parlée : Cycle supérieur. — Ottawa : CFORP, 1980. — 100 p. — P. 55

**Quoi?**

Activité de présentation orale préenregistrée qui accompagne une série de diapositives.

Pourquoi?

- Faire une lecture vivante d'un texte qui appuie des images [COM].
- Utiliser l'image comme appui à la communication [COM] [CRC].
- Développer sa créativité [CRC].
- Utiliser du matériel audiovisuel pour appuyer son texte [COM] [TEC].

Quand?

- De façon continue, tout au long de l'année.
- Lors d'une situation d'écriture expressive.
- Lors d'une activité de poésie.

Comment?

- Je présente un diaporama aux élèves sur un sujet de mon choix.
- Je peux choisir seulement 4 ou 5 diapositives afin de montrer comment écrire un texte qui appuie vraiment les diapositives.
- Le choix des diapositives peut offrir la possibilité d'aborder le diaporama de façon informative, poétique ou tout simplement expressive.
- Je peux utiliser les mêmes diapositives et écrire différents textes.
- Je détermine avec les élèves le sujet du diaporama afin de pouvoir ensuite écrire le texte qui conviendra le mieux.

- Je modélise la façon d'écrire le texte en faisant ressortir les éléments qui appuient le diaporama.
- Il est important d'expliquer que le texte ne doit pas se limiter à la description de l'image. Il faut chercher à aller plus loin, il faut faire preuve de créativité.
- En équipe, les élèves tentent d'écrire un court texte sur les diapositives présentées.
- Une lecture sans enregistrement est faite afin de travailler les différentes intonations et les différents accents. (voir Stratégie: «Lire avec le bon accent», p. 202).
- Après s'être exercés, en équipe ou individuellement, les élèves préparent une série de diapositives sur un sujet de leur choix.
- Un texte doit ensuite être composé pour appuyer ce diaporama.
- L'enregistrement du texte peut se faire avec ou sans fond sonore.
- La présentation du diaporama se fait avec l'enregistrement préparé.
- Il est possible d'organiser une discussion au sujet du diaporama ou des techniques employées.



Quoi?

Recherche d'informations sur un sujet donné afin de découvrir l'opinion de plusieurs personnes.

Présentation d'un rapport oral, afin de rendre public les résultats de l'enquête.

Pourquoi?

- Développer l'art de questionner [COM].
- Communiquer avec un grand nombre de personnes [COM].
- Faire la synthèse des informations [COM] [CRC].
- Organiser les idées de manière cohérente [CRC].

Quand?

- Tout au long de l'année.
- Lors de l'étude d'un thème qui permet de découvrir différentes prises de position.
- Pour exploiter les différentes structures de texte: analytique, explicative ou argumentative.

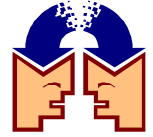
Comment?

- Je présente sous forme d'exemple les différents types de questions:
 - questions ouvertes;
 - questions fermées.
- Je fais découvrir les limites des différents types de questions.

- Les élèves déterminent ensuite, individuellement ou en équipe, le sujet de leur enquête.
- Elles préparent un questionnaire pour leur enquête et le présentent à l'enseignant ou à l'enseignante.
- Après la révision du questionnaire, les élèves font leur enquête auprès de la clientèle ciblée.
- Les questions sont ensuite posées oralement et les réponses peuvent être notées ou enregistrées. Il est parfois nécessaire d'improviser d'autres questions afin de faire avancer l'enquête.
- Les informations sont ensuite compilées afin de préparer la présentation finale des résultats.
- Il est important de déterminer l'organisation de la présentation.
- La présentation orale des résultats de l'enquête peut s'appuyer sur des schémas, des graphiques, etc.
- Il est important que la présentation orale ne soit pas un résumé des résultats obtenus mais plutôt, leur analyse qui sera suivie d'une conclusion.

Activité 8

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?

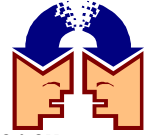
- Acquérir plus de facilité à parler de manière spontanée pendant une minute [COM].
- Être capable d'improviser [COM].
- Associer des idées de manière cohérente [COM] [CRC].

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 angles;
 - 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. 285, «Grille d'observation: Observation du trac chez l'élève», p. 286).

**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 10

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.



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 film²¹



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

21. Jocelyne Giasson. — La lecture : De la théorie à la pratique. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1995.
— ISBN 2-89105-553-5. — P. 221



Titre du film _____

Schéma²²

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

22. Jocelyne Giasson. — La lecture : De la théorie à la pratique. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1995.
— P. 221

Activité 11

J'improvise à partir d'une image



Quoi?

Activité de présentation de ses idées ou de son opinion à partir d'une image.

La présentation orale peut être une histoire inspirée par l'image, la description de l'impression laissée par l'image, son opinion personnelle sur ce que représente l'image.

Pourquoi?

- Improviser à partir de l'observation [COM].
- Organiser sa pensée de façon cohérente [CRC].
- Exprimer une opinion personnelle [COM] [CRC].
- Utiliser sa créativité [CRC].

Quand?

- Occasionnellement, tout au long de l'année.
- Pendant les dernières minutes d'un cours.

Comment?

- Je mets une série de photographies à la disposition des élèves. Il est possible de choisir des photographies selon un thème, avec un message humoristique, ou des photographies qui portent à la réflexion.
- Je choisis au hasard une élève.
- L'élève choisit une image au hasard et tente d'en parler pendant une période déterminée (exemple: pendant 3 minutes).
- Il est possible d'exploiter l'aspect technique de l'image, de décrire les détails des objets, de déceler les traits de caractère d'un personnage à partir de sa physionomie. Il est possible aussi d'étendre sa réflexion à des aspects d'ordre économique, historique, sociologique, artistique, poétique, etc.

**Quoi?**

Présentation orale d'un poème écrit par l'élève ou par un autre auteur ou une autre auteure.

Pourquoi?

- Exploiter l'expression poétique [COM].
- Utiliser les différentes facettes de la prosodie [COM].
- Exploiter la puissance évocatrice des mots [COM].
- Faire une lecture expressive d'un texte [COM].

Quand?

- Lors d'une activité de poésie.
- De façon continue tout au long de l'année.

Comment?

- Je présente une œuvre poétique:
 - lecture devant la classe;
 - enregistrement.
- Je fais découvrir aux élèves les caractéristiques particulières de l'interprétation d'un poème:
 - ce qui rend la lecture vivante;
 - les éléments forts du poème;
 - les sentiments évoqués;
 - le ton du poème.

- En équipe ou individuellement, les élèves choisissent une œuvre poétique ou en écrivent une.
- Elles s'exercent à la lecture expressive après avoir découvert les éléments qui peuvent rendre la lecture plus vivante (voir Stratégie: «Lire avec le bon accent», p.202).
- Il est possible et même souhaitable que les élèves enregistrent leur lecture afin de l'écouter et d'y apporter les changements nécessaires.
- Il est possible aussi d'organiser une soirée de lecture poétique. Pour cela, il faut prévoir un local qui permettra de créer une ambiance d'écoute, de calme et réflexion.
- Il est bon de faire un retour sur la présentation des poèmes afin de faire ressortir les éléments qui les mettent en valeur: discussion, appréciation, objectivation, évaluation.

**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. 265) et la feuille de travail «Plan de mon scénario» (p. 266).
- 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. _____

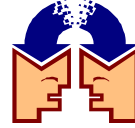
6. _____

7. _____

Les accessoires pour appuyer mon message publicitaire:

Activité 14

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.



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 	10 8 6 4 2 0 ___/10
La construction des phrases est correcte.	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.	Très bien <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Nécessite de l'amélioration <input type="checkbox"/>	
L'élève parle à une bonne vitesse.	Très bien <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Nécessite de l'amélioration <input type="checkbox"/>	
L'élève parle de façon vivante.	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.	Très bien <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Nécessite de l'amélioration <input type="checkbox"/>	
L'élève évite les anglicismes.	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.	Très bien <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Nécessite de l'amélioration <input type="checkbox"/>	

Total: _____ / 70

Commentaires _____

Activité 15

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. 204), et
5. je détermine l'enchaînement des idées, et
6. je prépare la conclusion (voir «Stratégie: Prévoir une conclusion», p. 208), 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.



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.



Nom _____

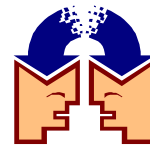
Date _____

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 17

Pareil ou différent?



Quoi?

Activité de comparaison d'êtres, de personnages de romans ou de films, de situations, d'organismes, d'idées ou de systèmes, afin de mieux les comprendre.

Cette activité peut être basée sur la rigueur scientifique, ou être tout simplement une réflexion improvisée, selon le sujet ou le but poursuivi.

Pourquoi?

- Exprimer oralement son point de vue [COM].
- Identifier les éléments pertinents [CRC].
- Développer son sens critique [CRC].
- Développer un point de vue personnel [COM].
- Apprendre à respecter des valeurs ou des points de vue différents [CRC] [VAL] [AUT].

Quand?

- Lors de l'étude d'un roman.
- Lors de l'étude comparative de deux œuvres littéraires ou cinématographiques.
- Lors de l'exploitation des différents personnages d'une même œuvre.
- Lorsque le thème se prête bien à la comparaison.

Comment?

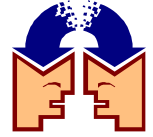
- Je présente deux éléments à la classe.
- Avec la classe, je cherche les ressemblances et les différences entre ces deux éléments.
- Je présente ensuite une bonne comparaison. Je fais aussi ressortir le vocabulaire qui favorise la comparaison tout en évitant les répétitions.

Suggestions de comparaison

- les francophones et les anglophones;
- la musique composée par des francophones et la musique composée par des anglophones;
- les coutumes des francophones et celles des anglophones;
- les coutumes des francophones de l'Ouest et celles des francophones du Québec;
- les francophones du Canada et ceux de la France;
- la vie d'un garçon et celle d'une fille;
- les rôles différents de l'homme et ceux de la femme;
- la télévision de langue française et celle de langue anglaise, etc.

Activité 18

Présentation d'une personne invitée



Quoi?

Lors d'une activité spéciale qui demande la participation de quelqu'un de l'extérieur, présentation de la personne invitée.

Pourquoi?

- Identifier les informations pertinentes [CRC].
- Se renseigner sur une personne [CRC].
- Utiliser le vocabulaire de présentation [COM].
- Utiliser un niveau de langue approprié [COM].

Quand?

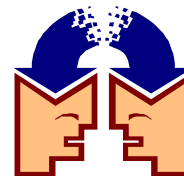
- Lors de l'invitation de personnes de l'extérieur.
- Lors de la rentrée scolaire afin de présenter un autre membre du groupe.
- Lors d'un débat.
- Lors d'une table ronde.

Comment?

- Je fais un remue-ménages sur les caractéristiques qui permettent de présenter une personne invitée de manière intéressante:
 - lieu de résidence ou d'origine;

- emploi;
 - état civil;
 - champ d'intérêt de la personne: son métier, ses activités, ses lectures, etc.;
 - histoire humoristique reliée à sa vie ou à sa venue en classe;
 - faits marquants de la vie de la personne invitée.
- Je modélise la présentation d'une personne invitée en prenant comme modèle une élève de la classe:
 - Bienvenue... J'ai le plaisir... C'est un honneur... ;
 - histoire humoristique;
 - faits marquants de la vie de la personne invitée;
 - je sais que vous avez hâte de l'entendre sans plus tarder, j'invite _____ à nous parler de _____.
 - Je peux ensuite demander, aux élèves de faire la même chose avec un autre membre du groupe.

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



Grille d'observation: Observation de la maîtrise des éléments prosodiques.....	283
Échelle d'appréciation: Observation des éléments de la langue	284
Échelle d'appréciation: Observation de la maîtrise du trac.....	285
Grille d'observation: Observation du trac chez l'élève	286

Grille d'observation
 Observation de la maîtrise des éléments prosodiques²³



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.	

23. 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 langue²⁴



Nom de l'élève observé: _____

Observateur ou observatrice: _____

Titre de l'activité: _____

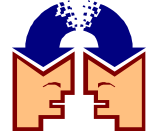
Date: _____

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: _____

24. 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 trac²⁵



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: _____

25. 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'élève²⁶



Nom de l'élève observé: _____

Observateur ou observatrice: _____

Titre de l'activité: _____

Date: _____

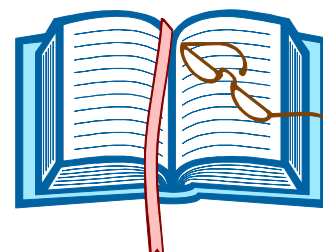
Cette fiche te présente différents signes du trac. Il est bon de les observer afin de pouvoir en diminuer le nombre et ainsi mieux contrôler le trac.

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.	
• pâlissait.	
• 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.	

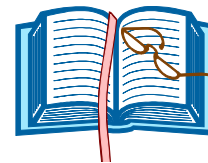
26. Jacques Laurin. — L'expression orale. — Montréal : Éditions Études Vivantes, 1979. — 164 p. — ISBN 2-7607-0006-2

Domaine: lecture



1. Définition	289
1.1 Schéma des composantes de la lecture	289
2. La compréhension en lecture	290
2.1 Modèle de compréhension en lecture	290
2.2 Le lecteur, la lectrice	290
2.3 Le texte	290
2.4 Le contexte	290
2.5 Schéma du modèle de compréhension en lecture	291
3. Niveaux de compréhension en lecture	291
3.1 Compréhension littérale	292
3.2 Compréhension inférentielle ou interprétative	292
3.3 Compréhension critique	292
3.4 Compréhension créative	292
3.5 Schéma des niveaux de compréhension	293
4. Le processus en lecture	294
4.1 La prélecture	294
4.2 La lecture	294
4.3 La postlecture	294
4.4 Schéma du processus de lecture	294
5. Les stratégies de compréhension en lecture	295
5.1 Schéma des catégories de stratégies en lecture	295
5.2 Stratégies de lecture selon le processus	296
5.3 Document d'information: Mon guide de stratégies de lecture	298
5.4 Stratégies métacognitives en lecture	299
6. Tableau comparatif entre le lecteur ou la lectrice efficace et le lecteur ou la lectrice en difficulté	301
7. Intégration de la lecture et de l'écriture	302
Des stratégies de lecture	305
Des activités de lecture	381

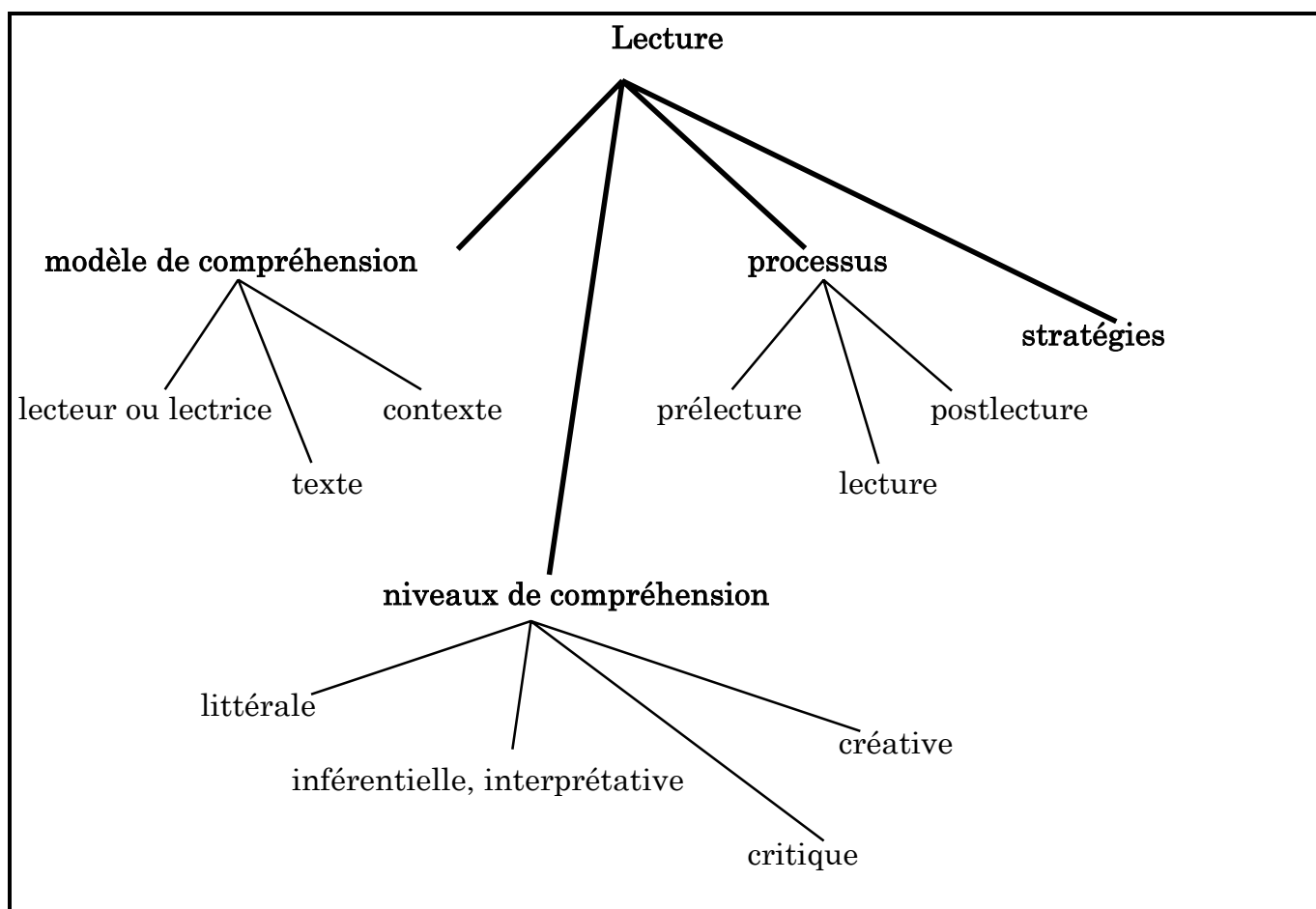
Lire, c'est construire le sens d'un texte. Ainsi, l'élève est un lecteur actif ou une lectrice active dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens exige que l'élève ait à sa disposition les moyens de réaliser son projet de lecture et qu'il puisse les utiliser de façon efficace.



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.

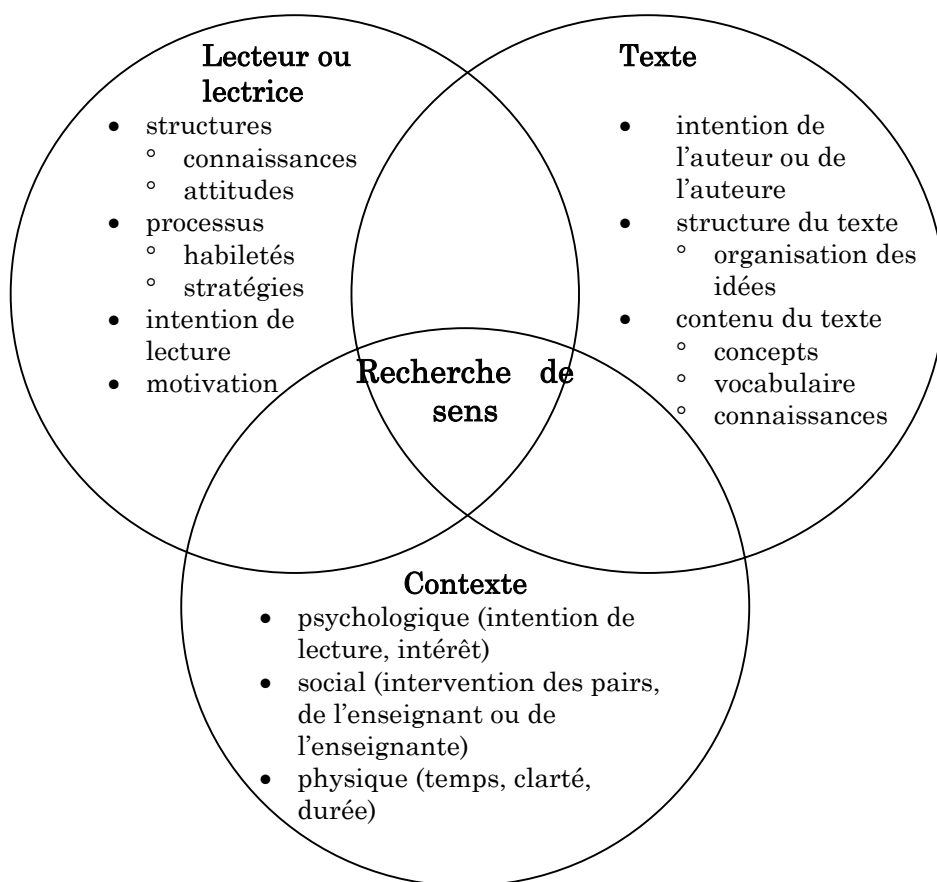
De plus, le type de texte, la nature de l'écrit, la structure du texte et les conventions de l'écrit sont des éléments qui peuvent faciliter ou compliquer la compréhension.

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 lecture²⁷



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.

27. 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.

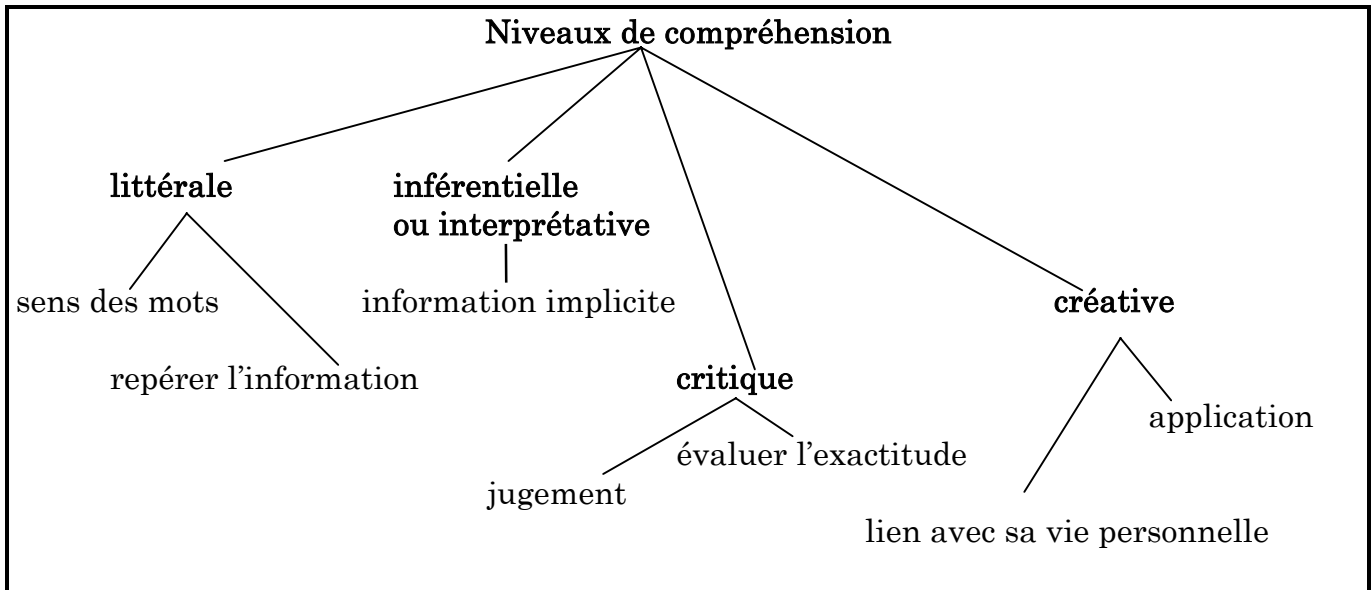
Exemple:

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.

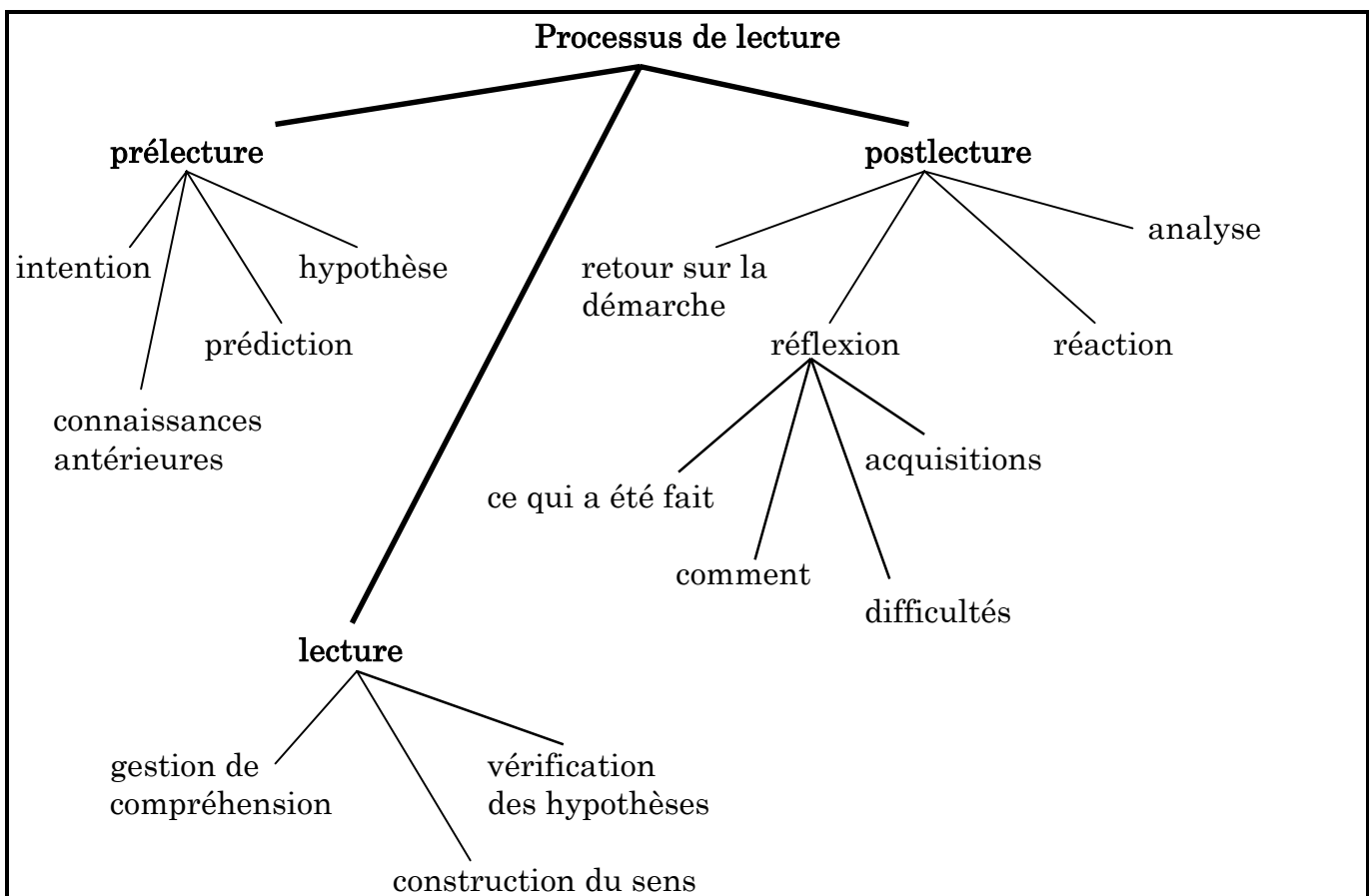
L'élève fait continuellement un retour sur sa démarche de lecture afin de reconstruire le sens du texte.

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

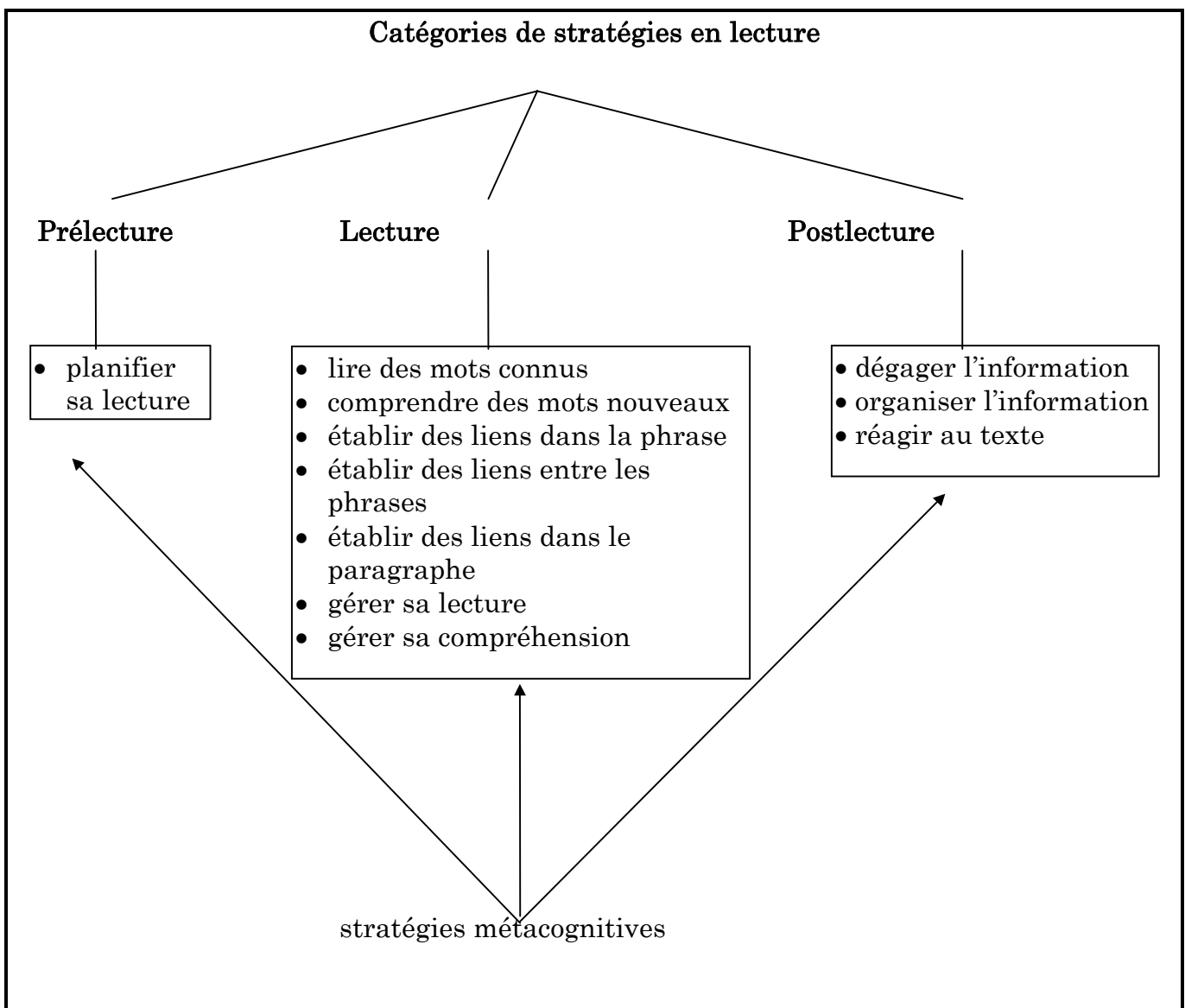


5. Les stratégies de compréhension en lecture

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





La prélecture

- **Stratégies pour planifier sa lecture:**

- Activer ses connaissances antérieures (p. 313)
- Faire des prédictions (p. 339)
- Préciser son intention de lecture
- Prendre conscience du contexte et de la tâche à accomplir
- Faire le survol du texte (p. 342)

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. 364)
- Analyser les indices syntaxiques
- Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau (p. 379)
- 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. 355)
- Déplacer un mot dans un groupe de mots (p. 461)
- Séparer une longue phrase en unité de sens
- Interpréter la référence: relations entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace (p. 353)

Entre les phrases

- **Stratégies pour établir des liens entre les phrases:**

- Interpréter le sens des marqueurs de relation explicites (p. 355)
- Interpréter le sens les marqueurs de relation implicites (p. 355)
- Faire des inférences (p. 337)
- Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau (p. 379)
- Dédire 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. 353)

- **Stratégies pour établir des liens dans le paragraphe:**

- Dégager le sujet du paragraphe (p. 348)
- Trouver l'idée principale explicite (p. 348)
- Trouver l'idée principale implicite (p. 348)
- Trouver les idées secondaires (p. 348)

Au niveau du texte

- **Stratégies de gestion de lecture:**
 - Gérer sa compréhension (p. 343)
 - Souligner, surligner
 - Détecter une perte de compréhension (p. 343)
 - Récupérer le sens du texte après une perte de compréhension (p. 343)
 - Faire le lien entre ses connaissances et l'information lue
 - Demander de l'aide
 - Redire un passage dans ses mots
 - Prendre des notes (p. 445-447)
- **Stratégies de compréhension du texte:**
 - Dégager le sujet du texte (p. 348)
 - Trouver l'idée principale explicite (p. 348)
 - Trouver l'idée principale implicite (p. 348)
 - Trouver les idées secondaires (p. 348)
 - Dégager la structure narrative (p. 330)
 - Dégager la structure du texte courant. (p. 314)
 - Créer des liens entre les indices du texte et ses connaissances antérieures
 - Organiser les informations pertinentes en réseaux (p. 460)
 - Faire des inférences (p. 337)

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. 377)
- **Stratégies pour organiser les informations:**
 - Résumer un texte (p. 367)
 - Organiser l'information dans un schéma conceptuel, une carte sémantique ou un graphique (p. 316, 332, 460)
 - Schématiser un texte (p. 314, 374)
 - 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. 428)
 - 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.

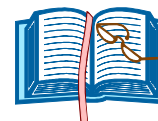
Postlecture

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.

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 de gérer sa compréhension.

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 difficulté²⁸



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.

28. 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'écriture²⁹



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.

29. 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	307
Stratégie: Activer ses connaissances antérieures.....	313
Stratégie: Découvrir la structure d'un texte courant	314
Document d'information: Structures de textes courants	315
Feuille de travail: Schéma de la structure de texte de cause à effet.....	316
Feuilles de travail: Schémas de la structure de texte comparative	317
Feuilles de travail: Schémas de la structure de texte descriptive	320
Feuilles de travail: Schémas de la structure de texte problème-solution	323
Feuilles de travail: Schémas de la structure de texte séquentielle	327
Stratégie: Dégager la structure narrative	330
Document d'information: La structure narrative	331
Feuille de travail: Schéma de récit pour un récit avec un seul événement	332
Feuilles de travail: Schémas de récit avec mots clés	333
Feuilles de travail: Schémas de récit avec plusieurs péripéties	335
Stratégie: Faire des inférences.....	337
Stratégie: Faire des prédictions	339
Stratégie: Faire le survol du texte.....	342
Stratégie: Gérer sa compréhension.....	343
Document d'information: Tableau des pertes de compréhension et des solutions.....	344
Document d'information: Tableau des stratégies des lectrices et des lecteurs experts.....	346
Document d'information: Tableau des stratégies utiles pour différents niveaux de compréhension	347
Stratégie: Identifier l'idée principale.....	348
Document d'information: Schéma des principaux marqueurs de l'idée principale	349
Document d'information: Les différentes facettes de l'idée principale.....	350
Document d'information: Démarche pour trouver l'idée principale explicite	351
Document d'information: Démarche pour trouver l'idée principale implicite.....	352
Stratégie: Interpréter la référence: la relation entre le mot de substitution et son référent.....	353
Document d'information: Tableau de classification des mots de substitution.....	354
Stratégie: Interpréter le sens des marqueurs de relation	355
Document d'information: Rapports établis par les marqueurs de relation.....	356
Document d'information: Quelques exemples de rapports établis par des marqueurs de relation	358
Stratégie: Interpréter les préfixes et les suffixes	364
Document d'information: Tableau des préfixes	365
Document d'information: Tableau des suffixes.....	366
Stratégie: Résumer un texte	367
Document d'information: La modélisation des différentes règles du résumé.....	368
Document d'information: Le résumé en 15 mots; je peux aider les élèves à améliorer leur capacité de résumer	369
Document d'information: Le résumé hiérarchique	370
Feuille de travail: Schéma d'un résumé hiérarchique	371
Feuilles de travail: Schémas pour résumer un texte courant	372
Stratégie: Schématiser un texte littéraire	374
Document d'information: Schémas d'un texte littéraire	375
Stratégie: Utiliser l'analogie	377
Stratégie: Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau.....	379



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.379).
- 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. 308)
 - le schéma de définition (p. 308)
- la constellation de mots (p. 309)
- l'échelle de précision (p. 310)
- les phrases possibles (p. 310)
- le lexique personnel (p. 310)
- la formation des mots (p. 311)
- la dénomination des mots (p. 311)
- la famille lexicale (p. 311)
- les traits significatifs (p. 312)
- la polysémie (p. 312)
- l'hyponymie (p. 312)

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.

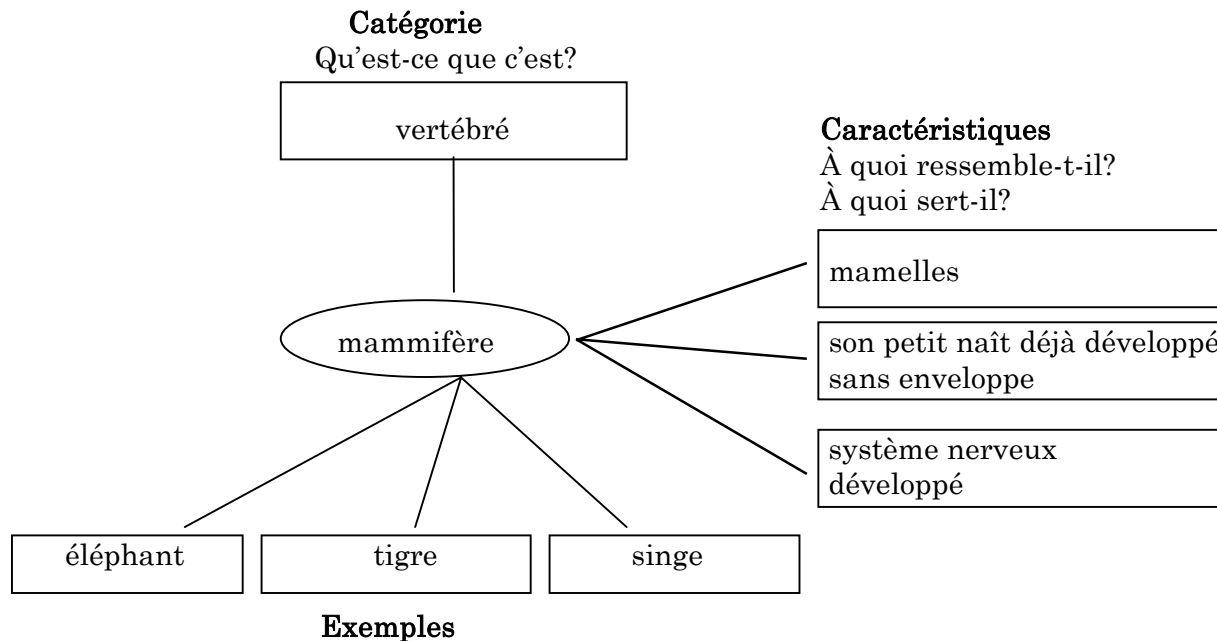
Exemple de matrice sémantique: terminologie des changements physiques

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:

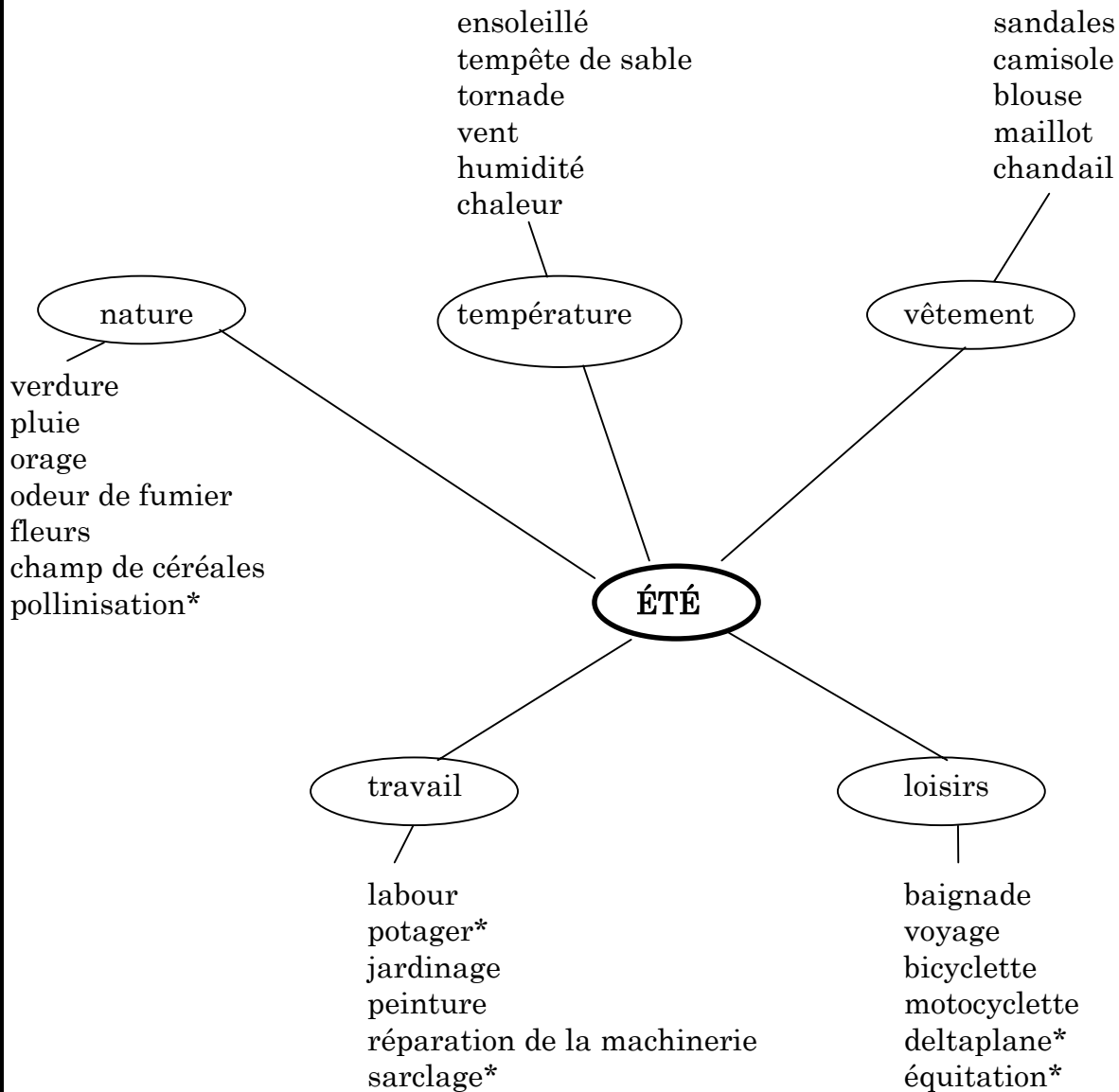
- À quelle catégorie appartient-il? Qu'est-ce que c'est?
- À quoi ressemble-t-il? À quoi sert-il?
- Quels exemples pourrais-je donner?

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

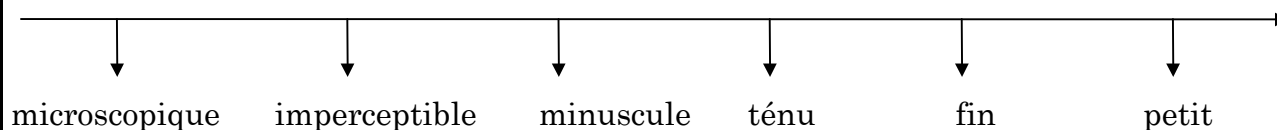


* l'astérisque indique des mots nouveaux

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	• accès et abcès
• avènement et événement	• apposer et opposer
• allocution et allocation	• 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, ruisseau, 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. 441) 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 ces sujets.



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:

- l'analyse (p. 126);
- l'argumentation (p. 144);
- la structure cause-effet (p. 316);
- la comparaison (p. 317-319);
- la description (p. 320-322);
- l'énumération;
- l'explication (p. 98);
- la procédure;
- la séquence (p. 327-328);
- la structure problème-solution (p. 323-326).

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. 354 et 364). 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?

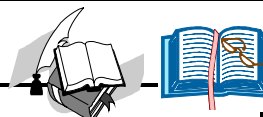
- La lecture d'un texte est plus facile lorsqu'on arrive à reconnaître sa structure car cela permet de voir comment l'information a été organisée [COM] [CRC].
- Une information n'est pas donnée au hasard, mais elle doit être organisée de façon logique, pour faciliter son assimilation [COM] [CRC].
- Distinguer 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

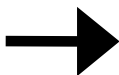
structure	indices	forme du texte
<ul style="list-style-type: none"> analytique: texte qui analyse en profondeur une situation, un événement ou un phénomène 		<ul style="list-style-type: none"> un article de revue un reportage un texte sur le décrochage scolaire
<ul style="list-style-type: none"> argumentative: 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.

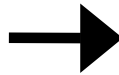


Sujet: _____

Causes

Effets







1er élément

2e élément

	1er élément	2e élément
1re caractéristique		
2e caractéristique		
3e caractéristique		

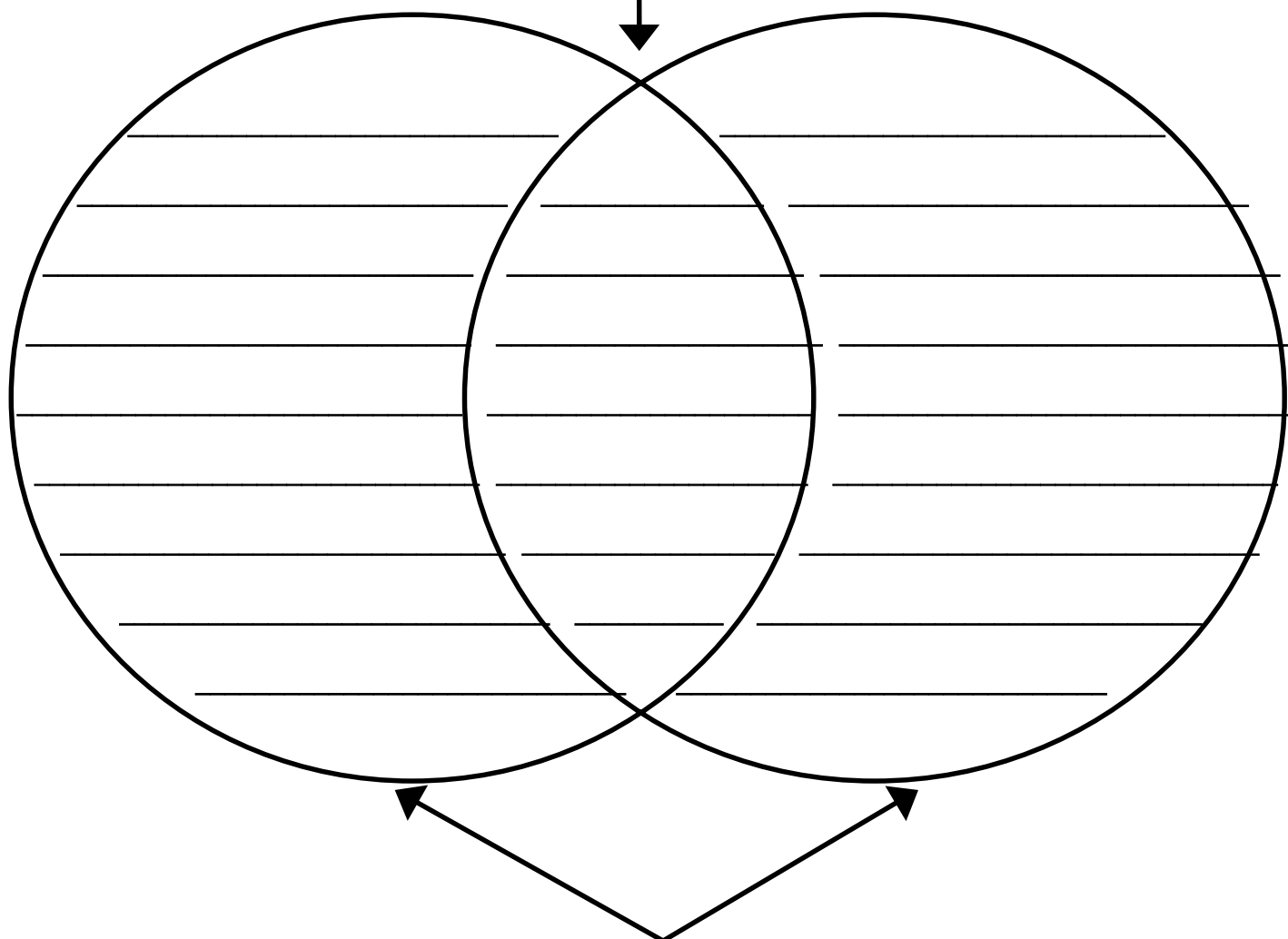
30. Jocelyne Giasson. — La lecture : De la théorie à la pratique. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1995.
— 334 p. — ISBN 2-89105-553-5. — P. 246



ressemblances

1er élément _____

2e élément _____



différences

31. Jocelyne Giasson. — La lecture : De la théorie à la pratique. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1995.
— 334 p. — ISBN 2-89105-553-5. — P. 246



Sujet: _____

Four empty rounded rectangular boxes for notes, each with a horizontal line for writing.

Ressemblances

Four empty rectangular boxes for notes, each with three horizontal lines for writing.

Différences

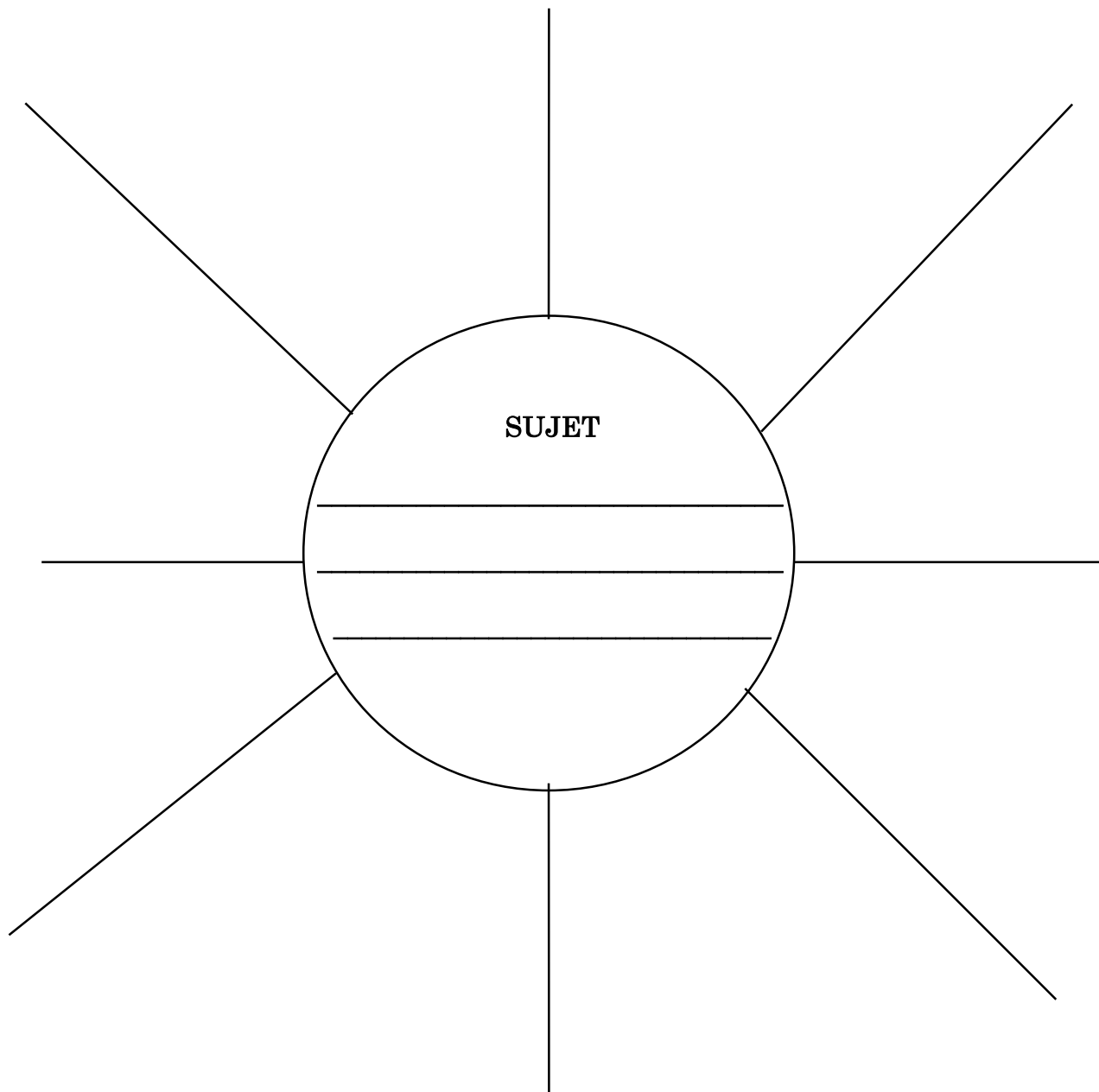
Four empty rectangular boxes for notes, each with three horizontal lines for writing.

Feuille de travail
Schéma de la structure de texte descriptive

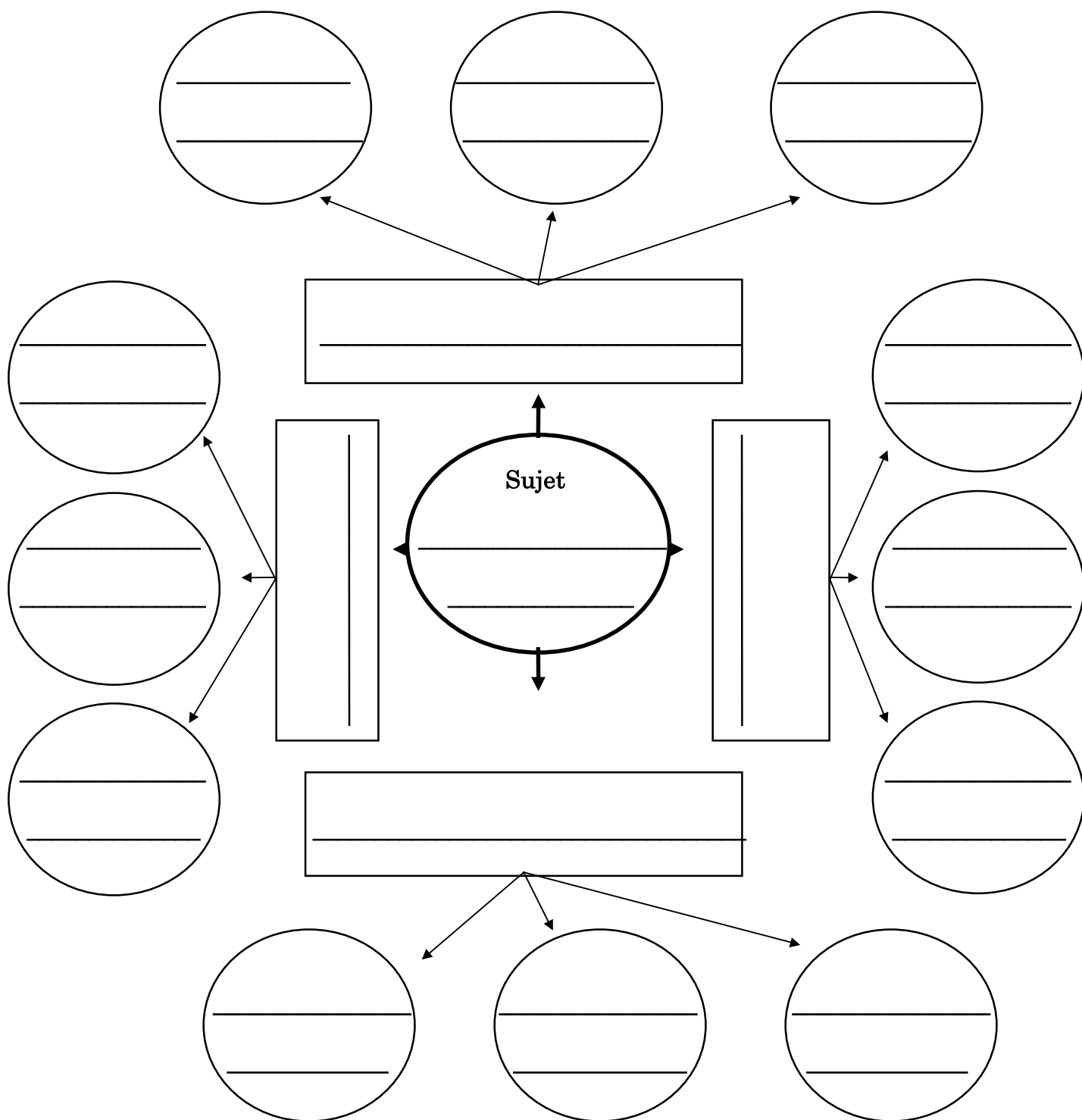


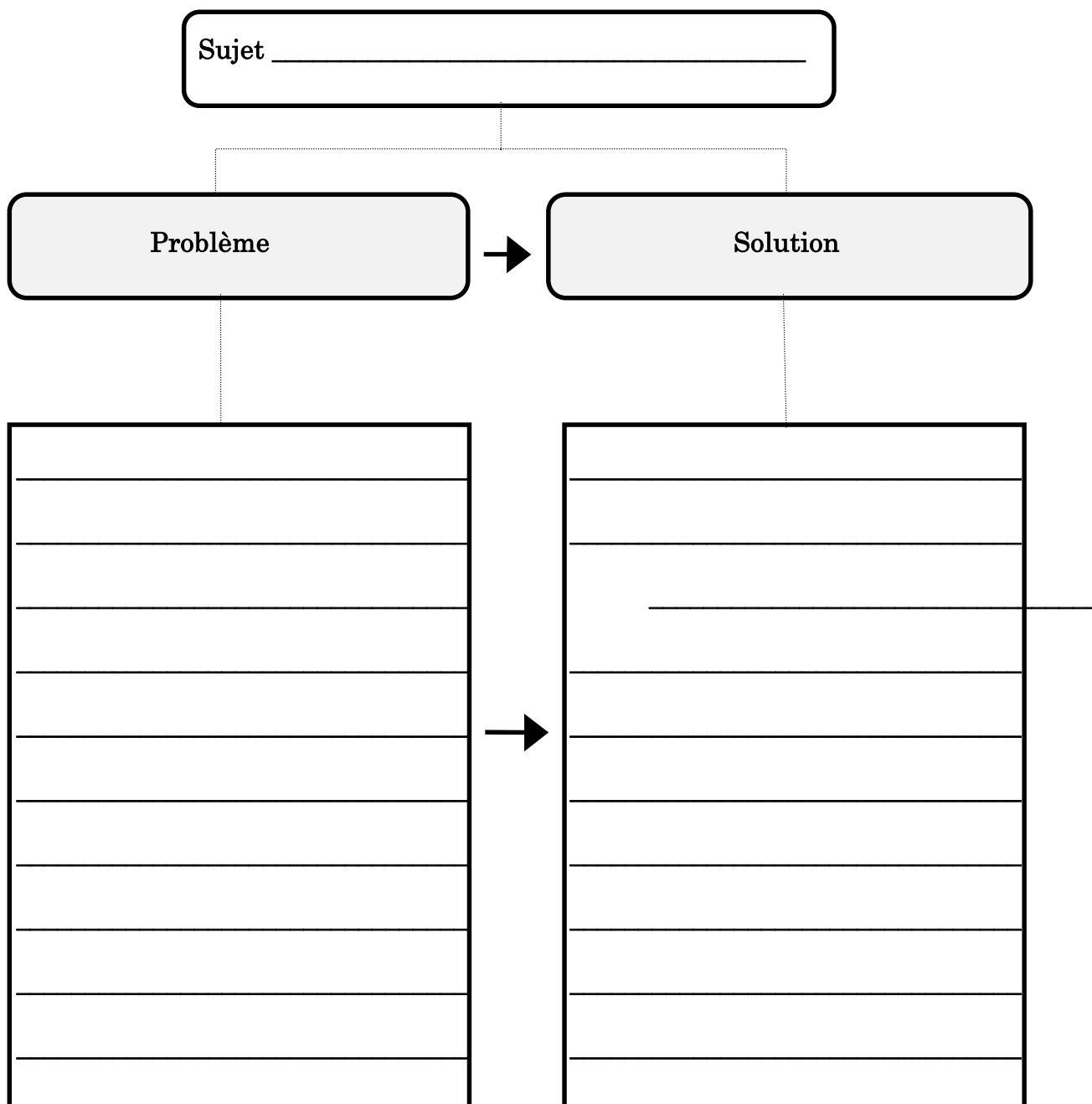
Sujet: _____

A diagram for a descriptive text structure. A central box labeled "Sujet:" is connected by a dotted line to three vertical rectangular boxes. Each of these three boxes is divided into ten horizontal sections, providing a structured space for writing.



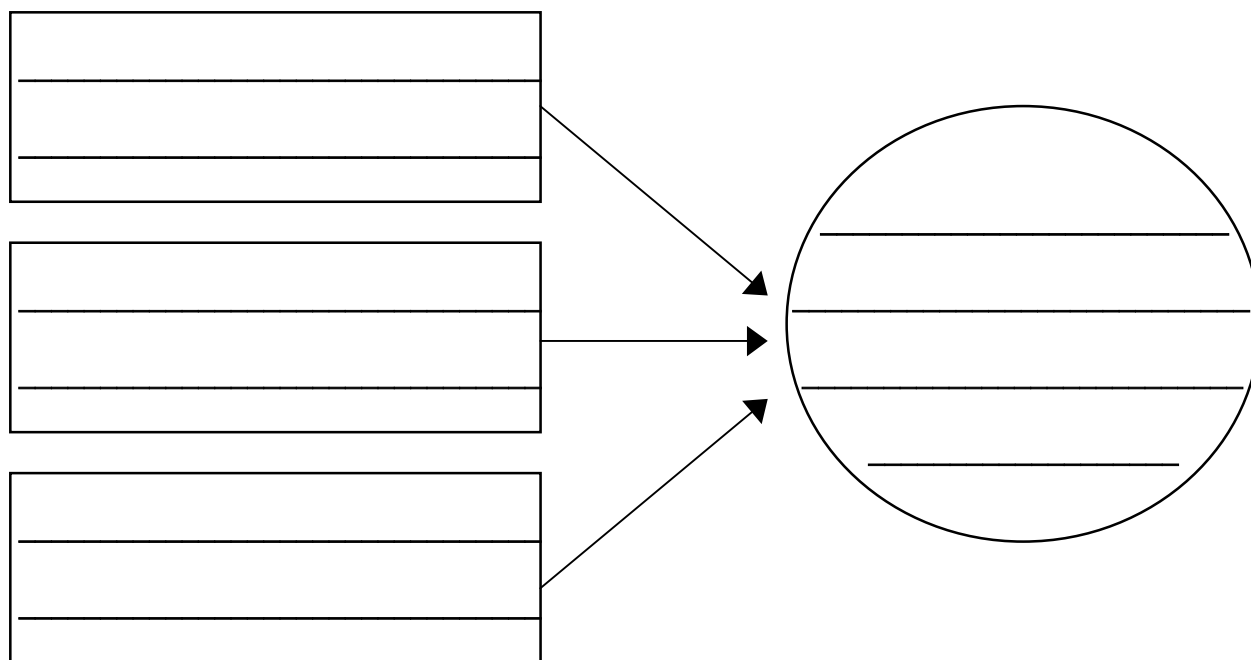
32. Jocelyne Giasson. — La lecture : De la théorie à la pratique. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1995.
— 334 p. — ISBN 2-89105-553-5. — P. 246



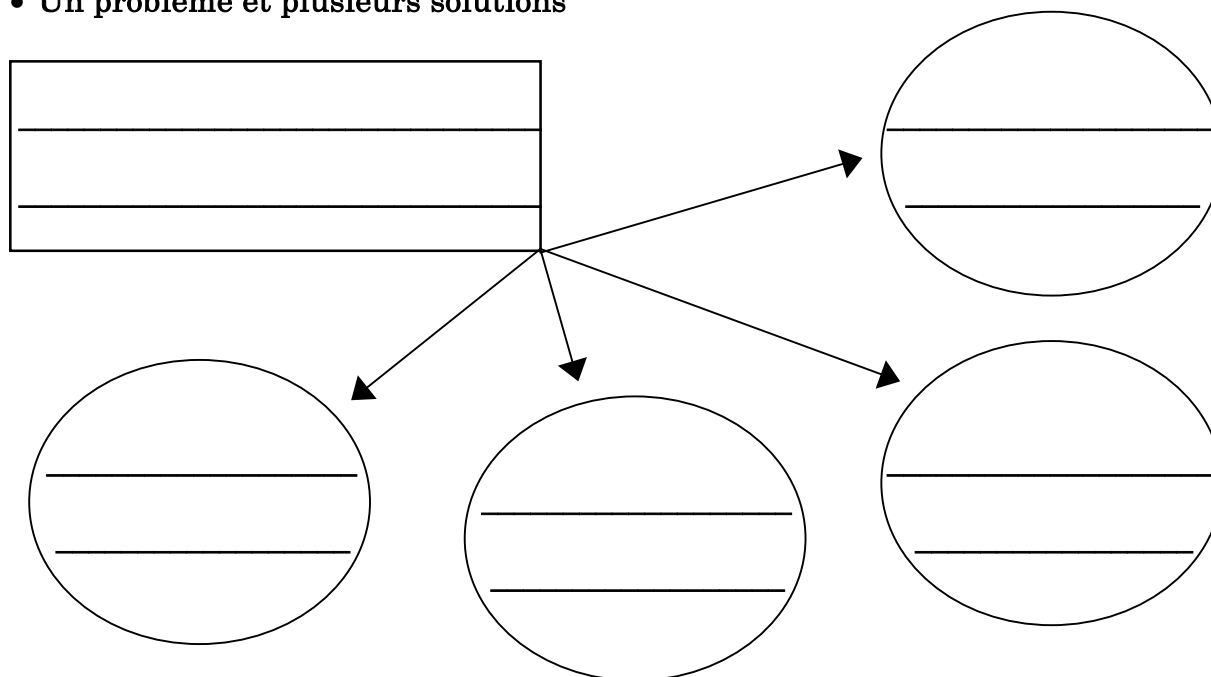




• Plusieurs problèmes et une solution

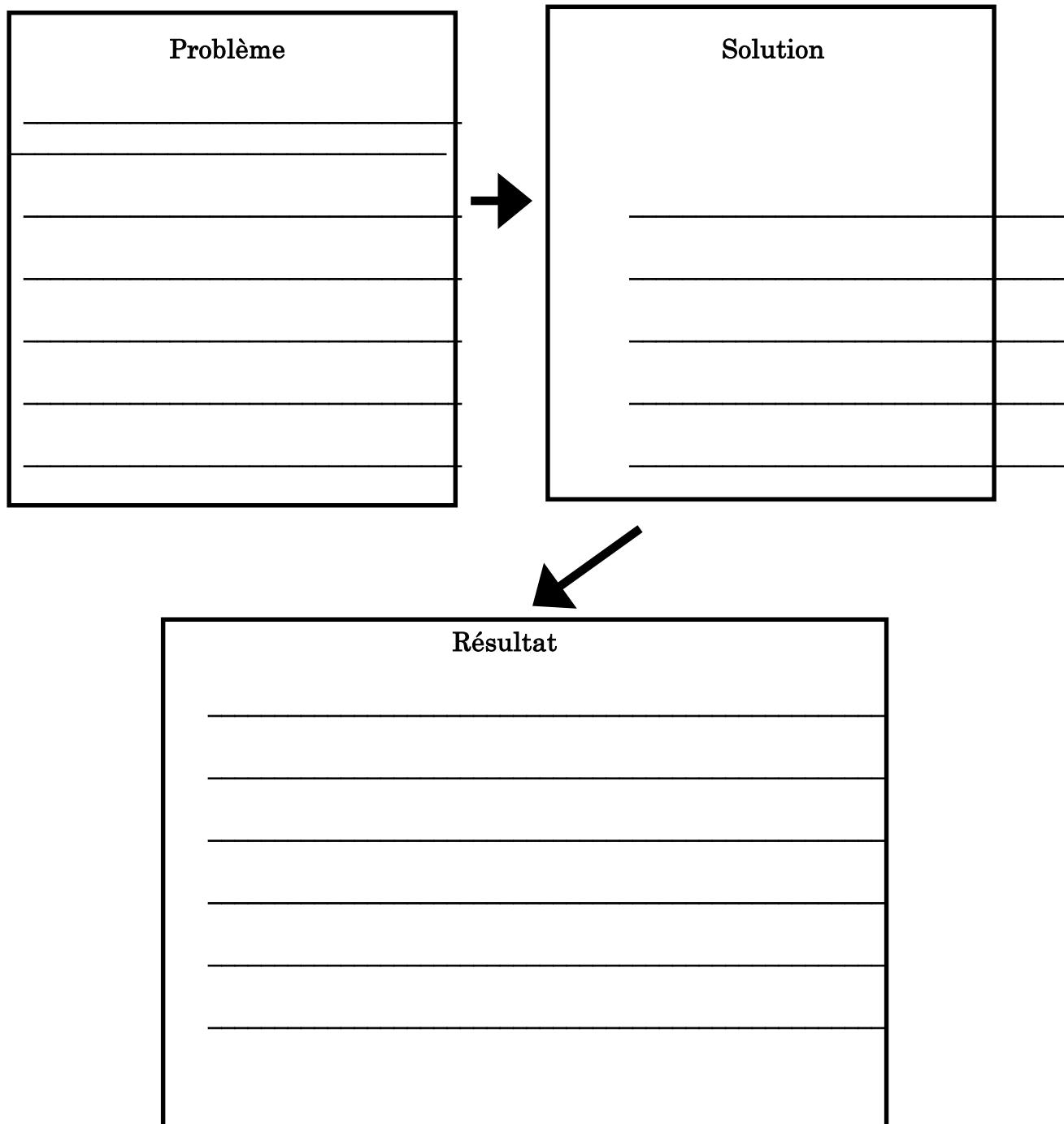


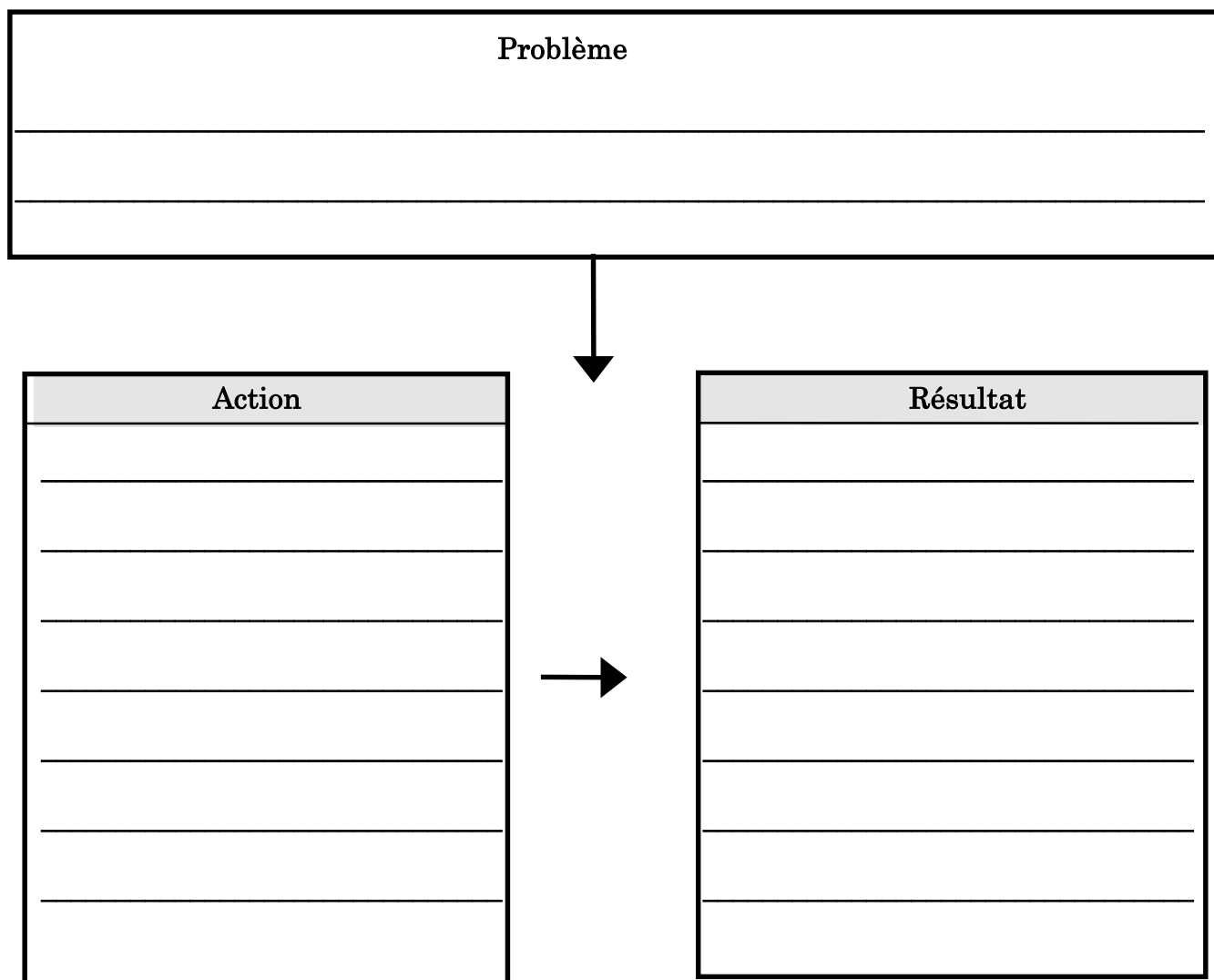
• Un problème et plusieurs solutions



33. Jocelyne Giasson. — La lecture : De la théorie à la pratique. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1995. — 334 p. — ISBN 2-89105-553-5. — P. 246

Feuille de travail
Schéma de la structure de texte problème-solution
avec le résultat



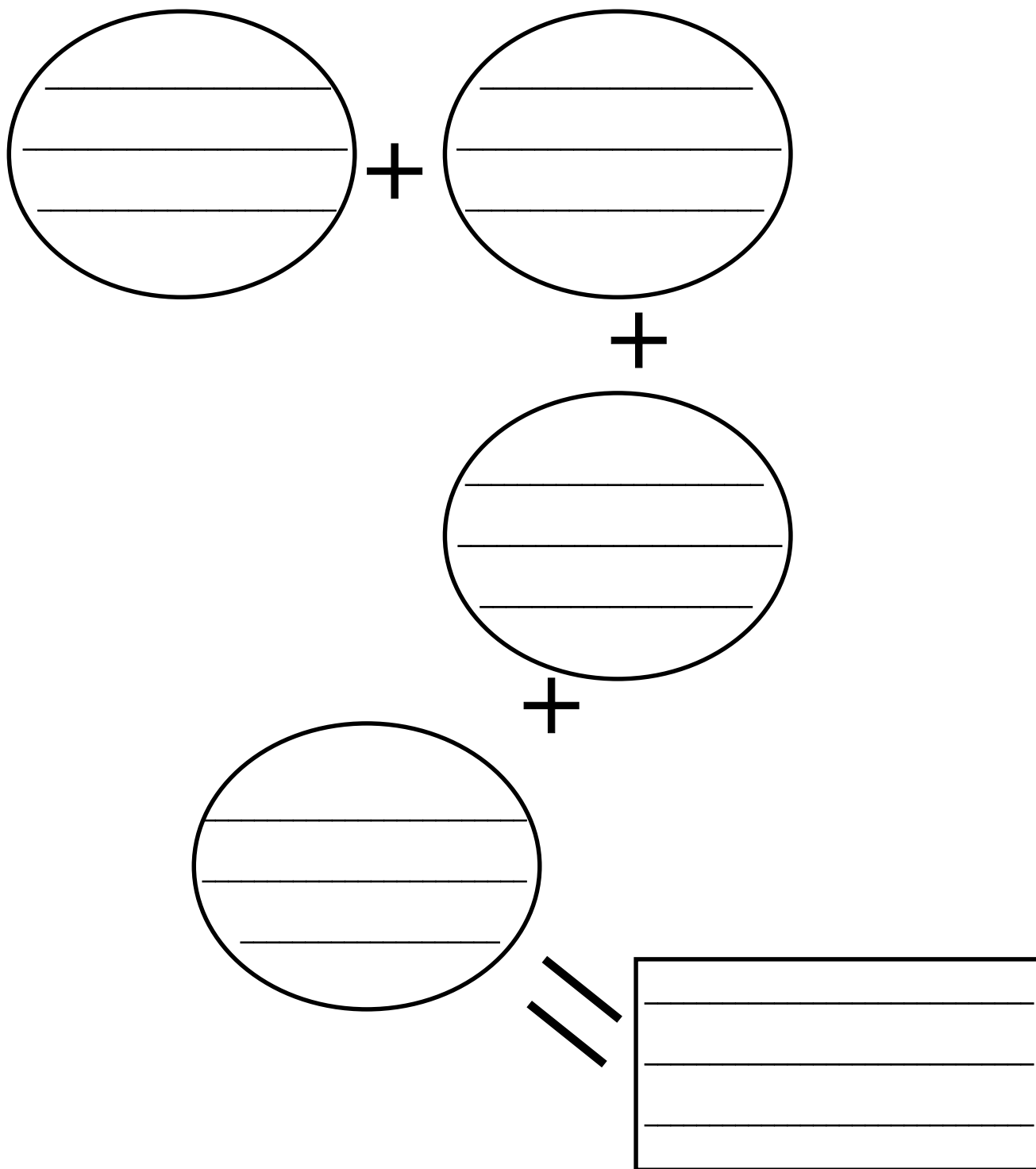


Problème: quelque chose qui est à changer

Action: ce qui est fait pour résoudre le problème

Résultat: ce qui se produit suite à l'action ou aux actions

34. Jocelyne Giasson. — La lecture : De la théorie à la pratique. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1995.
— 334 p. — ISBN 2-89105-553-5. — P. 246



Feuille de travail
Schéma de la structure de texte séquentielle



Sujet: _____

Événement 1: _____

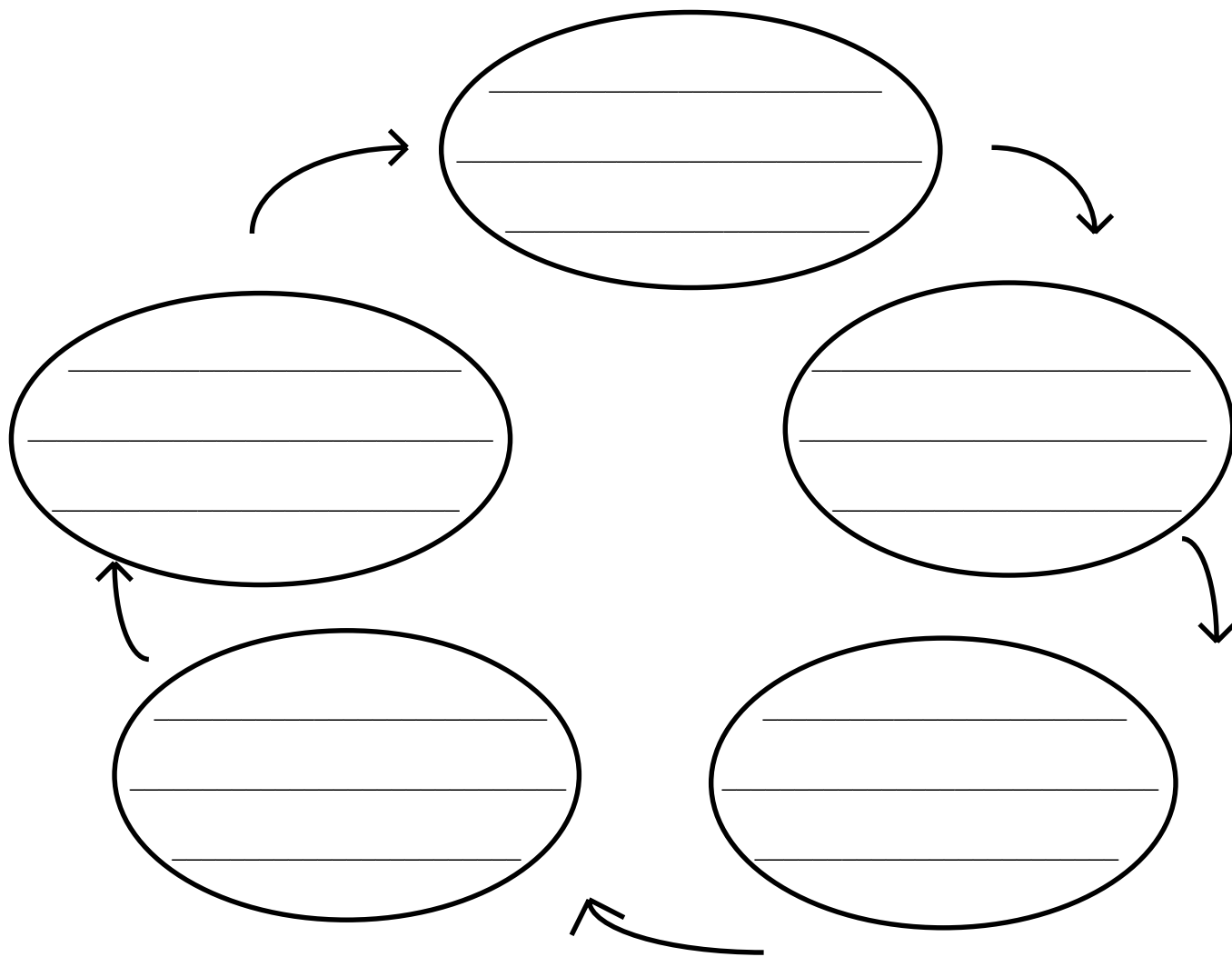
Événement 2: _____

Événement 3: _____

Événement 4: _____



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:



Nom de l'élève _____

Titre du récit: _____

Auteur: _____

L'histoire se passe (temps) _____ et (lieu) _____

_____. _____ est un

personnage qui _____.

Un problème survient lorsque _____

_____. Après cela, _____

Ensuite, _____.

Le problème est réglé lorsque _____

À la fin, _____

_____.

35. Jocelyne Giasson. — La compréhension en lecture. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1990. — 255 p. — ISBN 2-89105-341-9. — P. 105

Feuille de travail
Schéma de récit avec mots clés³⁶



Nom de l'élève: _____

Titre: _____

Auteur: _____

Le problème dans cette histoire commence quand _____

_____.

Après cela, _____.

Ensuite, _____.

Enfin, _____.

Le problème fut réglé lorsque _____.

À la fin, _____

_____.

36. Jocelyne Giasson. — La compréhension en lecture. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1990. — 255 p. — ISBN 2-89105-341-9. — P. 105

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)



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.

Classification des inférences pragmatiques³⁷

- **Lieu:** À quel endroit un événement s'est-il déroulé?
Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans notre chambre.
- Où sommes-nous?
- **Agent:** Qui a fait l'action?
Le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christiane s'approcha de la chaise.
- Qui est Christiane?
- **Temps:** Quand cet événement s'est-il produit?
Lorsque la lampe du portique s'éteignit, la noirceur fut complète.
- À quel moment se passe la scène?
- **Action:** Qu'est-ce que la personne fait?
Bernard arqua son corps et fendit l'eau d'une façon impeccable.
- Que fit Bernard?
- **Instrument:** Qu'est-ce que la personne utilise comme outil ou instrument?
D'une main sûre, la dentiste mit l'instrument bruyant dans ma bouche.
- Quel instrument la dentiste utilise-t-elle?
- **Catégorie:** À quelle catégorie appartiennent ces éléments?
La Toyota et la Volvo se trouvaient dans le garage et la Audi à l'extérieur.
- De quelle catégorie d'objets s'agit-il?
- **Objet:** Qu'est-ce que c'est?
Le géant rutilant, avec ses dix-huit roues, surplombait les véhicules plus petits sur l'autoroute.
- Quel est ce géant rutilant?
- **Cause à effet:** Qu'est-ce qui produit ce résultat ou cet effet?
Le matin, nous avons constaté que plusieurs arbres étaient déracinés et que d'autres avaient perdu leurs branches.
- Qu'est-ce qui a causé cette situation? (Dans cet exemple, la cause doit être inférée. Parfois une cause est mentionnée et l'effet doit être inféré.)

- **Problème à solution:** Quelle est la solution à ce problème ou quel problème découle de cette solution?
Mathieu avait le côté de la figure tout enflé et sa dent le faisait terriblement souffrir.
- Comment Mathieu pourrait-il résoudre son problème? (Quelquefois une solution est mentionnée et le problème doit être inféré).
- **Sentiment-attitude:** Quel sentiment ressent cette personne ou quelle attitude a-t-elle?
Pendant que je montais sur l'estrade pour recevoir mon diplôme, mon père applaudissait, les larmes aux yeux.
- Quel sentiment éprouvait mon père?

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].

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 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,

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.
 - 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:
 - Ta prédiction peut-elle être contredite?
 - As-tu assez de preuves pour rejeter ta prédiction?
 - 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 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. 314) et leur texte narratif (p. 330). Les structures de texte les plus communes pour les textes courants sont:
 - la structure analytique (p. 126)
 - la structure argumentative (p. 144)
 - la structure cause à effet (p. 316)
 - la structure comparative (la comparaison et le contraste ou les avantages et les inconvénients, p. 317-319)
 - la structure descriptive (p. 320-322)
 - la structure énumérative
 - la structure explicative (p. 98)
 - la structure problème-solution (p. 323-326)
 - la structure séquentielle (p. 327-328)
- Pour un texte littéraire, l'auteur ou l'auteure se sert de la structure narrative (p. 330).

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
- arbre ou pyramide: représentation hiérarchisée
- matrice: représentation de concepts similaires
- 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?

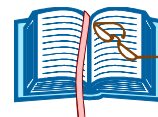
- Mieux comprendre ses lectures [COM] [CRC].
- Trouver des solutions adéquates [COM] [CRC] [AUT].
- Mieux comprendre un examen [COM] [CRC].

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 ou d'un exposé.

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. 344).
- 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. 346):
 - 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. 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. 347);
 - je modélise la recherche d'informations de chacun des niveaux de compréhension en utilisant les stratégies suggérées.



Pertes de compréhension	Solutions
Au niveau du mot	
<ul style="list-style-type: none"> mot nouveau 	<ul style="list-style-type: none"> je trouve un petit mot (racine) à l'intérieur du mot, j'émetts une hypothèse selon le contexte et je relis la phrase; je regarde s'il y a un préfixe ou un suffixe, j'émetts une hypothèse selon le contexte et je relis la phrase; j'émetts une hypothèse selon le contexte de la phrase et je relis la phrase; je poursuis ma lecture car le mot est peut-être expliqué plus loin; je cherche le mot dans le dictionnaire;
<ul style="list-style-type: none"> utilisation nouvelle d'un mot 	<ul style="list-style-type: none"> j'émetts une hypothèse selon le contexte et je relis la phrase; je poursuis ma lecture car le mot est peut-être expliqué plus loin; je cherche le mot dans le dictionnaire;
Au niveau de la phrase (une idée)	
<ul style="list-style-type: none"> incapacité complète à comprendre compréhension vague, incomplète ou ambiguë 	<ul style="list-style-type: none"> je relis lentement la phrase; je relis lentement la phrase par section et je m'explique après chaque section ce que j'ai lu; je relis la ou les phrases précédentes et suivantes; j'émetts une hypothèse selon le contexte et je poursuis ma lecture; je relis lentement la phrase; je relis lentement la phrase par section et je m'explique après chaque section ce que j'ai lu; je relis la ou les phrases précédentes et suivantes; je me questionne sur le contenu de la phrase et je réponds à mes questions; j'émetts une hypothèse selon le contexte et je poursuis ma lecture;

Pertes de compréhension**Solutions****Au niveau de la phrase (une idée)**

<ul style="list-style-type: none"> compréhension en conflit avec mes connaissances antérieures 	<ul style="list-style-type: none"> je relis la phrase pour vérifier si j'ai bien compris; je compare ce que je pense à ce que j'ai écrit pour vérifier s'il est question de la même chose; je détermine si ce que j'ai lu est crédible; je remets en question ce que je croyais; j'é mets une hypothèse selon le contexte et je poursuis ma lecture;
---	---

Entre les phrases (liens entre les idées)

<ul style="list-style-type: none"> compréhension d'une phrase en conflit avec la compréhension d'une autre phrase 	<ul style="list-style-type: none"> je relis lentement les phrases concernées; je redis dans mes propres mots ce que je comprends d'une phrase et je relis ensuite l'autre phrase; je relis par sections les phrases concernées et je m'explique ce que j'ai lu après chaque section; je relis la ou les phrases précédentes et suivantes; je me questionne sur la ou les relations entre les deux phrases et je réponds à mes questions; j'é mets une hypothèse sur la relation entre les deux phrases et je poursuis ma lecture;
--	---

Ensemble du texte

<ul style="list-style-type: none"> incapacité à savoir où l'auteur «s'en va» incapacité à trouver le pourquoi de certaines sections ou certains passages incapacité à déceler les motivations des personnages 	<ul style="list-style-type: none"> je relis le début du texte pour vérifier si une information importante sur les intentions de l'auteur m'a échappé; j'é mets une ou des hypothèses sur les intentions de l'auteur et je poursuis ma lecture; je me questionne à l'aide de la structure du texte; j'é mets une ou des hypothèses sur le pourquoi des sections ou des passages et je poursuis ma lecture; je me questionne à l'aide de la structure narrative du texte; j'é mets une ou des hypothèses sur les motifs des personnages et je poursuis ma lecture.
--	--



Ce que la lectrice ou le lecteur expert fait

- **Prédire et élaborer:** prévoir ce que je vais lire et établir des liens entre ce que je sais déjà et ce que je lis.
 - *Comment:* en m'inspirant du titre, de ce que je viens de lire et de ce que je sais sur le sujet.
 - *Quand:* au début et tout au long de ma lecture.
- **Rétablir sa compréhension:** trouver où se trouve la perte de ma compréhension et appliquer une des solutions appropriées.
 - *Comment:* j'utilise le tableau intitulé «Tableau des pertes de compréhension et des solutions» (p. 344-345)
 - *Quand:* lorsqu'il y a une perte de compréhension.
- **Se questionner:** formuler une question portant un élément important afin de prêter attention à cet élément.
 - *Comment:* j'identifie une information importante et je formule une question: Qui? Qui est-ce qui? Quand? À quoi? À qui? Pourquoi? Est-ce que? Qu'est-ce qui? Comment? Combien? Lequel? Laquelle? Y a-t-il? Pour qui? Etc.
- **Se remémorer:** se rappeler ce qu'on vient de lire.
 - *Comment:* je trouve les éléments importants dans ce que je viens de lire et je les mets dans mes propres mots.
 - *Quand:* à la fin d'un passage, d'un paragraphe ou d'une section.

39. Christian Boyer. — L'enseignement explicite de la compréhension en lecture. — Montréal : Graficor, 1993. — Adaptation. — ISBN 2-899242-269-8. — P. 160-161



- **Niveau de compréhension:** la réponse est directement dans le texte.



- *Comment?*

1. Je sélectionne les mots clés de la question.
2. Je survole le texte en cherchant un mot clé, des synonymes du mot clé ou une catégorie de mots.
3. Si le passage ou le ou les mots recherchés ne sont pas identifiés, je refais une lecture plus lente du texte en cherchant un mot clé, un synonyme du mot clé ou une catégorie de mots.
4. Si le ou les mots recherchés sont identifiés, je refais une lecture lente de la question pour vérifier si c'est bien l'information recherchée; sinon, je fais un retour à l'étape 1.

- **Niveau de compréhension:** la réponse est en partie dans le texte et en partie dans ma tête.



- *Comment?*

1. Je sélectionne les mots clés de la question; je détermine quel type d'informations je dois chercher.
2. Je fais une lecture rapide du texte en cherchant un passage dans lequel on traite du type d'informations recherché.
3. Si le passage recherché n'est pas identifié, je refais une lecture plus lente du texte en cherchant un mot clé, un synonyme du mot clé ou une catégorie de mots.
4. Si le passage recherché est identifié, je refais une lecture plus lente du passage; je refais une lecture de la question afin de vérifier si c'est bien l'information recherchée; sinon, je fais un retour à l'étape 1.
5. Je fais une inférence à partir de l'information identifiée dans le texte à partir de mes connaissances antérieures.

- **Niveau de compréhension:** la réponse est complètement dans ma tête.

- *Comment?*

1. Je sélectionne les mots clés de la question.
2. Si on me demande ce que j'en pense, je réfléchis et je décide ce que j'en pense.
3. Si on me demande de prévoir ou d'inférer quelque chose, je réfléchis à ce que je connais sur le sujet et je fais mon inférence ou ma prévision.



40. Christian Boyer. — L'enseignement explicite de la compréhension en lecture. — Montréal : Graficor, 1993. — Adaptation. — ISBN 2-899242-269-8. — P. 163-164



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?

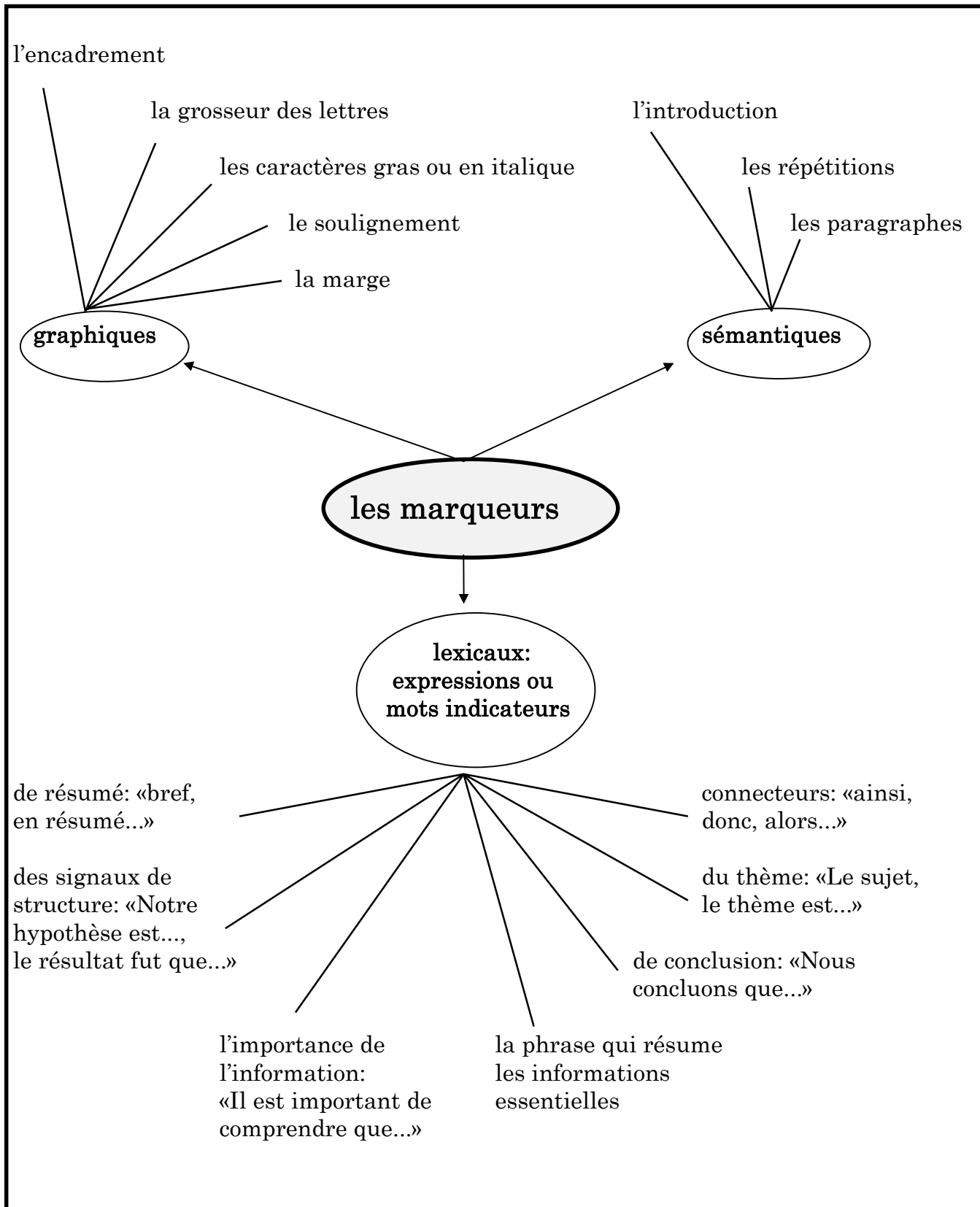
- Lors d'une lecture.
- Lors de l'écoute d'un exposé ou du visionnement d'un message publicitaire ou d'un film.
- Lors de la préparation d'un examen.
- Lors de toute situation d'écriture.

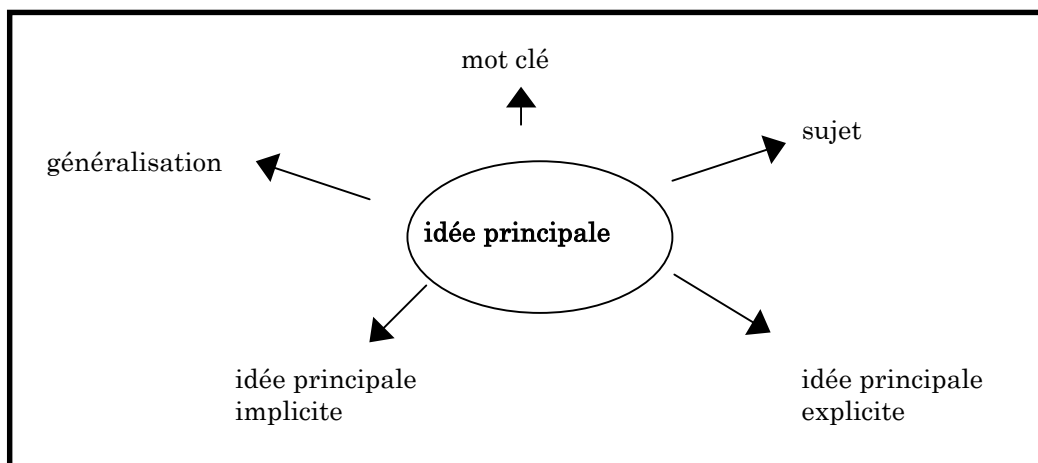
Comment?

- 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. 351):
 - 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. 352):
 - 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?» (Les autres phrases expliquent l'idée principale ou fournissent des exemples ou des détails liés avec l'idée principale).
 - Je présente différents paragraphes ayant une idée principale implicite.





Le mot clé. Il s'agit du mot le plus important du texte (par exemple, «les dents»).

Le sujet. Habituellement, le sujet peut être résumé par une expression. Il répond à la question: «De quoi parle ce paragraphe, ou de quoi traite cet article?» (par exemple, l'évolution de la dentition).

L'idée principale explicite. L'idée principale explicite est une phrase du texte qui résume l'information importante du paragraphe; c'est l'information la plus importante que l'auteur a fournie pour expliciter le sujet. Elle est généralement développée dans une seule phrase, mais elle peut parfois se trouver dans deux phrases adjacentes.

L'idée principale implicite. Lorsque l'auteur n'a pas exprimé une idée principale explicite, le lecteur doit en produire une. Celle-ci répondra à la question: «Quelle est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans son texte?»

La généralisation ou l'interprétation. Cette dernière catégorie est constituée de réponses qui portent sur des idées importantes, mais qui correspondent à un deuxième niveau d'analyse: le lecteur porte un jugement sur l'idée principale.

41. Jocelyne Giasson. — La lecture : De la théorie à la pratique. — Montréal : Gaëtan Morin, 1995. — 334 p. — ISBN 2-89105-553-5. — P. 233-234



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 substitution et son référent



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.

Position adjacente:

référent

mot de substitution

Les élèves préparent leur saynète. Ils sont vraiment concentrés sur leur rôle.

Position éloignée: Les élèves préparent leur saynète. La communauté est invitée au spectacle. Ils sont très nerveux.

Le référent est avant le mot de substitution: Les élèves qui participent à la saynète, sont très nerveux.

Le référent est après le mot de substitution: L'enseignant leur a dit de se calmer. Ces élèves sont vraiment nerveux.



Ce qui est remplacé	Mot de substitution (ce par quoi il est remplacé)	Exemple
Nom	Un pronom	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Jean et Marie</i> aiment le sport. <u>Il</u> pratique le ski et, <i>elle</i>, la natation. • <i>Alice et Catherine</i> sont de bonnes amies. <u>Elles</u> sortent souvent ensemble. «Invitons <i>Johanne</i> à venir avec <u>nous</u>», dit Alice. • «Veux-tu un gâteau?» «Oui, je prendrais <u>celui-ci</u>» • <i>Pierre</i>, <u>qui</u> vient d'avoir seize ans, termine son secondaire. • Il est né en <i>Russie</i>; il a passé son enfance <u>là-bas</u>. • «Ne travailles-tu pas habituellement le <i>samedi</i>?» «Oui, mais <u>demain</u>, exceptionnellement, je ne travaille pas.»
	Autre chose qu'un pronom	
Verbe ou proposition	<ul style="list-style-type: none"> • pronom • autre chose qu'un pronom • sous-entendu 	<ul style="list-style-type: none"> • «Est-ce que <i>tu viendras demain</i>?» «Je <u>le</u> pense bien.» • <i>Sébastien aime lire</i>; c'est <u>pour cette raison</u> qu'il se rend à la bibliothèque tous les samedis. • Tu aimes les <i>framboises</i>. Moi aussi. (<u>j'aime les framboises</u>)

42. Jocelyne Giasson. — La compréhension en lecture. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1990. — 255 p. — ISBN 2-89105-341-9. — P. 55



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.



Rapport établi	Définition	Marqueurs de relation
Addition	<ul style="list-style-type: none"> Ajoute une idée complémentaire à celle déjà émise. 	<ul style="list-style-type: none"> <u>aussi</u>, <u>avec</u>, comme, d'autant plus que, en outre, ensuite, <u>et</u>, de même que, d'une part..., d'autre part..., par ailleurs.
Affirmation	<ul style="list-style-type: none"> Exprime l'accord. 	<ul style="list-style-type: none"> bien sûr, certes, effectivement, sans aucun doute, évidemment.
Alternative	<ul style="list-style-type: none"> Indique un choix. 	<ul style="list-style-type: none"> <u>ou</u>, l'un ... l'autre, soit... soit, <u>plutôt</u>, <u>tantôt</u>.
But	<ul style="list-style-type: none"> Donne le point visé par l'idée. 	<ul style="list-style-type: none"> <u>afin</u>, afin que, de façon que, de manière que, <u>pour</u>, pour cela, pour que.
Comparaison	<ul style="list-style-type: none"> Fait ressortir les ressemblances. 	<ul style="list-style-type: none"> ainsi que, aussi bien que, <u>autant que</u>, <u>comme</u>, de même que, <u>moins que</u>, <u>plus que</u>, tel.
Condition	<ul style="list-style-type: none"> Exprime une condition, une supposition, une hypothèse. 	<ul style="list-style-type: none"> à la condition que, à moins que, à supposer que, au cas où, dans l'hypothèse où, en admettant que, même si, pour peu que, pourvu que, <u>si</u>, si ce n'est.
Concession / restriction	<ul style="list-style-type: none"> Donne une limite à une idée émise, nuance une idée, pèse le pour et le contre, limite l'idée. 	<ul style="list-style-type: none"> <u>alors que</u>, bien que, cependant, <u>encore que</u>, en dépit de, excepté, malgré, <u>malgré que</u>, mais, quand, néanmoins, pourtant, même, quoique, <u>tandis que</u>, toutefois.
Explication	<ul style="list-style-type: none"> Précise la pensée; situe bien l'idée. 	<ul style="list-style-type: none"> ainsi, à savoir, c'est-à-dire, c'est pourquoi, <u>d'ailleurs</u>, en d'autres termes, en effet, <u>par exemple</u>, <u>voici</u>, <u>voilà</u>.

Rapport établi	Définition	Marqueurs de relation
Illustration	<ul style="list-style-type: none"> Explique un fait, une idée à l'aide d'exemples, d'un cas particulier; donne des exemples concrets. 	<ul style="list-style-type: none"> ainsi, à savoir, entre autres, notamment, <u>par exemple</u>.
Opposition	<ul style="list-style-type: none"> Met en parallèle deux idées différentes. 	<ul style="list-style-type: none"> au contraire, bien que, cependant, <u>contre</u>, en dépit de, <u>mais</u>, malgré, <u>malgré que</u>, par contre, même si, <u>pourtant</u>, plutôt que, quoique.
Temps	<ul style="list-style-type: none"> Situe le moment ou la durée d'une idée. 	<ul style="list-style-type: none"> <u>à</u>, alors que, au moment où, <u>après que</u>, aussi longtemps que, chaque fois que, <u>depuis que</u>, <u>dans</u>, dès, <u>dès que</u>, <u>encore</u>, en même temps que, entre, jamais, <u>jusqu'à ce que</u>, <u>jusque</u>, <u>longtemps</u>, <u>lorsque</u>, <u>pendant que</u>, <u>quand</u>, <u>tandis que</u>, toutes les fois que, <u>une fois que</u>.

N.B. les marqueurs de relation, qui sont soulignés, font partie des mots les plus utilisés en communication écrite.

Document d'information
Quelques exemples de rapports établis par des marqueurs
de relation



Les conjonctions de coordination

Pour relier entre eux deux éléments linguistiques (mots, expressions, propositions, phrases) qui jouent le même rôle dans la phrase, on utilise les conjonctions de coordination.

Les conjonctions de coordination peuvent marquer différents rapports entre les mots, les phrases ou les propositions.

Rapport d'**addition** entre deux propositions ou deux phrases

Elle avance	et puis et puis ensuite alors enfin	il recule.
Il n'avance	ni	ne recule.

Rapport d'**alternative** limitant le choix entre deux mots, deux propositions ou deux phrases

Ou tu te dépêches,	ou	je pars sans toi.
Ou bien tu te dépêches,	ou bien	je pars sans toi.
Tantôt elle marche,	tantôt	elle s'arrête.
Fais ton choix:	soit un chien	soit un chat.

Rapport de **conséquence** entre deux propositions ou deux phrases

Il est gentil,	donc ainsi aussi par conséquent alors c'est pourquoi voilà pourquoi	tout le monde l'apprécie.
----------------	--	---------------------------

Rapport d'**explication** ou d'**illustration** par un exemple

Elle n'était pas superstitieuse.	Ainsi,	elle n'avait pas peur de passer sous une échelle.
Il avait de curieuses habitudes.	Par exemple,	il épiçait son café.
Elle l'aime bien,	c'est-à-dire qu'	elle a de la considération pour lui.

Rapport d'**opposition** ou de **restriction** entre deux propositions ou deux phrases

Il est blessé	et	vous l'abandonnez.
Parle librement,	mais toutefois néanmoins cependant seulement	respecte les autres.
Cette voiture est rapide.	Pourtant,	je ne l'aime pas.
Cet article est peu objectif.	En revanche, Par contre, Malgré tout, Au moins,	il est bien rédigé.
Attends-moi,	autrement sinon	tu le regretteras.
Jean-Pierre aime bien travailler,	du moins	c'est ce qu'il a dit à Suzanne.

• **Les conjonctions de subordination**

Pour relier entre elles des propositions qui ne jouent pas le même rôle, on utilise les conjonctions de subordination.

Comme les conjonctions de coordination, les conjonctions de subordination peuvent marquer plusieurs rapports.

Rapport d'addition

Action principale	Conj. de subordination	Addition
Marc n'allait pas très bien	sans compter qu'	il fumait comme une cheminée.
Conj. de subordination	Addition	Action principale
Outre qu'	elle rêvassait,	Jeanne dérangeait régulièrement Marie.

Rapport de but

Action principale	Conj. de subordination	But
Pierre entraîne Jean	de manière qu' (+subj.) pour qu' (+subj.) afin qu' (+subj.) de façon qu' (+subj.)	il soit prêt pour la compétition.
Jeanne travaille ce soir	de peur que (+subj.) de crainte que (+subj.)	le travail ne soit pas prêt demain.

Rapport de cause

Conj. de subordination	Cause	Action principale
Puisque Comme Attendu que Vu que Étant donné que	Suzanne est là,	le travail commence.
Activité principale	Conj. de subordination	Cause
Le travail avance	parce que d'autant plus que	Pierre est là.
Si le travail avance	c'est que	Maryse est là.
Jean veut	que (+subj.)	je sois satisfaite du travail.
Suzanne se réjouit	de ce que	le travail avance.

Rapport de comparaison

Action principale	Conj. de subordination	Comparaison
Marc admire l'effort demandé	plus que moins que autant que comme plutôt que	les résultats qu'ils ont obtenus.
Johanne admire l'œuvre	ainsi que de même que	Maryse l'aime. Paul l'aime.
Marc travaille	comme	ça lui plaît.

Rapport de concession

Conj. de subordination	Concession	Action principale
Bien que (+subj.) Quoique (+subj.) Encore que (+subj.)	je sois absente,	le travail sera prêt.

Rapport de condition, d'hypothèse, de supposition

Action principale	Conjonction de subordination	Supposition, hypothèse, condition
Jean se dépêche	comme si	il manquait de temps.
Jean se dépêche	au cas où	il manquerait de temps.
Suzanne travaillera	à moins que (+subj.) pourvu que (+subj.) à condition que (+subj.) pour peu que (+subj.)	l'équipe ne soit absente. l'équipe soit présente. l'équipe ne s'absente. l'équipe ne s'absente pas.
Jean travaillera	si même si quand bien même	l'équipe ne s'absente pas. l'équipe s'absente. l'équipe s'absenterait.

Rapport de conséquence

Action principale	Conj. de subordination	Conséquence
Suzanne a travaillé toute la journée	si bien que tant et si bien que de sorte que de telle sorte que	le travail a été remis à temps.

Rapport de **conséquence** (suite)

Action principale	Conj. de subordination	Conséquence
Pierre s'organise	si admirablement qu' avec tant d'efficacité qu' à tel point qu' de telle façon qu'	il termine avant toute l'équipe.
Suzanne travaille tellement	qu'	elle est fatiguée.

Rapport d'**opposition**

Action principale	Conj. de subordination	Opposition
Marc travaille	tandis que alors que quand	l'équipe est absente.
Conj. de subordination	Opposition	Action principale
Si	Suzanne sait où elle va,	l'équipe cherche encore.
Plutôt que	de rester là à ne rien faire,	l'équipe s'est mise à la tâche.

Rapport de **restriction, d'exception**

Action principale	Conj. de subordination	Restriction, exception
L'équipe est satisfaite	sauf si excepté si	le résultat n'est pas bon.
Tout va bien	sauf que excepté que si ce n'est que	le résultat est décevant.

Rapport de temps

Action principale	Conj. de subordination	Action secondaire
Prévenez-moi	quand dès que aussitôt que lorsque au moment où	Suzanne arrivera.
Ne me dérangez pas	toutes les fois que tandis que pendant que alors que tant que aussi longtemps que	je travaille avec Pierre.
Ne me dérangez pas	jusqu'à ce que (+subj.) avant que (+subj.)	je finisse mon travail.
Venez me voir	après que	j'aurai terminé mon travail avec Pierre.
Renseignez-moi	à mesure que au fur et à mesure que	le travail avance.
J'allais partir	comme	Maryse arrivait.
Tout va bien	depuis que	Pierre est arrivé.



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
• a-, ac-, ad-, af-, al-, ap-, at-	vers, tendance	attirer, accompagner
• a-, an-	sans	amoral, anarchie, anormal anonyme
• amphi-, circon-, circum-	autour	amphithéâtre, circonférence, circumpolaire
• archi-, arch-	au-dessus de, à un haut niveau	archiconnu, archevêque
• co-, col-, con-	avec	coauteur, consœur, collaborateur
• dé-, des-, dis-, di-	séparation	dépecer, divorce, desservir, déformation
• entr(e)-, inter-	au milieu de, à demi	entracte, entrouvert, s'entraider
• e-, ef-, es-, ex-	éloignement	exporter, éloigner, effacer, extraire
• épi-	sur, vers	épiderme, épidémie
• eu-	bien, bon	euphorie, euphonie
• hyper-	au-dessus de, à l'excès	hypernerveux, hypertrophie
• hypo-	au-dessous de, sous	hypocrite
• intra-	au-dedans	intraveineuse
• juxta-	auprès de	juxtaposer
• méta-	changement	métamorphose, métaphysique
• outre-, ultra-	au-delà	outre-mer, ultrason
• per-, par(a)-	à travers, achèvement auprès de, à côté de	perforer, parcourir, parfaire, paronyme, parathyroïde
• post-	après, ensuite	postdater
• pré-	avant	préalable, préface
• pro-, pou-	en avant, pour, prolongement de l'action	poursuivre, projeter, pourchasser
• rétro-	en arrière	rétroviseur, rétrograde
• simili-	imitation	similicuir, similitude
• sub-, suc-, sug-, sous-, sou-	dessous	subordonné, sous-estimé, succursale, suggérer
• syn-, sym-, sys-	ensemble, réunion	synonyme, sympathie, système
• vice-, vi-	à la place de	vice-présidente, vicaire

Document d'information
Tableau des suffixes



suffixes	sens	exemples
• -ade, -age	collection, produit, action, état	colonnade, feuillage, salade, fromage, ruade, glissade, mariage, promenade, esclavage
• -aie, -eraie	plantation, végétaux	chênaie, roseraie
• -aille	collectif, péjoratif, action	ferraille, marmaille, racaille, canaille trouvaille, entaille
• -aire	objet, métier ou profession, fonction	grammaire, dictionnaire, notaire, propriétaire, bénéficiaire
• -aison, -ation, -ison, -oison, -ance, -ence -ement, -issement, -is, -ison, -ition	action, résultat de l'action	trahison, pendaison, natation, salutation, confiance, prudence, déménagement, rajeunissement, roulis, éboulis, semis, guérison, expédition
• -al, -el, -ance, -âtre, -ence	qualité	musical, ignorance, noirâtre
• -ard, -arde	objet, personne	brassard, montagnard, campagnarde
• -as, -asse, -ace	abondance, collectif, défaut	amas, liasse, populace, bonasse
• -at	fonction, lieu	avocat, notariat, pensionnat
• -ature, -iture, -ure	fonction, action, résultat de l'action, aspect, produit	législature, capture, aventure, confiture, parure
• -aut, -cule, -icule, -ule	diminutif	levraut, corpuscule, veinule, monticule, ridicule
• -ée, -etée, -ettée	abondance, quantité, durée	bordée, cuillerée, soirée, matinée, poignée
• -erie	qualité, défaut, collection, action, lieu	effronterie, coutellerie, mutinerie, écurie, boulangerie
• -il	lieu, endroit	chenil, fenil
• -ille, -iole	diminutif	brindille, faucille, pacotille bestiole,
• -in, -ine	diminutif, produit, caractère	enfantin, tambourin plaisantin
• -ique	qui a rapport à	physique, chimique, mathématique
• -ite	produit, maladie	sulfite, otite, appendicite
• -itude	qualité, état	solitude, lassitude
• -on, -onne	métier, chose, diminutif	forgeron, bouchon, moucheron, ânon, caneton
• -ose	maladie	arthrose, amiantose, sclérose
• -u	qualificatif, abondance d'un état	ventru, charnu, feuillu



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.

Les six règles du résumé⁴³

Élimination

1. J'élimine l'information secondaire.
2. J'élimine l'information qui se répète.

Substitution

3. Je remplace une liste d'éléments par un terme englobant.
4. Je remplace une liste d'actions par un terme englobant.

Sélection et formulation

5. Je choisis la phrase qui contient l'idée principale.
6. S'il n'y a pas de phrase contenant l'idée principale, j'en produis une.

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.

43. Jocelyne Giasson. — La compréhension en lecture. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1990. — Adaptation. — P. 83



• **Je modélise les différentes règles du résumé:**

◦ **1re règle: élimination**

Je ne donne pas de détails inutiles, même si ces détails m'intéressent.

J'utilise un paragraphe de quelques phrases que je mets sur transparent. Je trouve avec les élèves les informations qui ne sont pas importantes et je les raye.

Exemple: Le jeune homme portait une casquette noire sur des cheveux raides couleur de feu. Sur sa casquette, était inscrit à la peinture phosphorescente: Jonathan.

Le jeune homme portait une casquette sur laquelle était inscrit: Jonathan.

◦ **2e règle: élimination des répétitions**

Je ne répète jamais ce que j'ai déjà dit.

Exemple: Suzanne était fâchée contre son copain. Elle était en colère parce qu'il n'était pas venu à son spectacle.

Suzanne était fâchée contre son copain parce qu'il n'était pas venu à son spectacle.

◦ **3e règle: substitution d'une liste**

J'emploie un terme générique (un terme englobant) pour remplacer une liste d'objets ou de mots:

Exemple: Jacques a trouvé son chandail, ses pantalons et ses chaussettes sous son lit.

Jacques a trouvé ses vêtements sous son lit.

◦ **4e règle: substitution d'actions**

J'utilise un mot pour représenter une série d'actions présentes dans une ou des phrases.

◦ **5e règle: sélection de l'idée principale**

Je choisis la phrase qui contient l'idée principale du texte (p. 348-352).

◦ **6e règle: formulation de l'idée principale**

Je formule une phrase qui représente l'idée principale du texte.

Exemple: Je les vois qui blanchissent, se mettent à trembler, se cachent derrière la colonne, veulent s'enfuir.

Ils ont peur.

44. Jocelyne Giasson. — La compréhension en lecture. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1990. — Adaptation. — P. 89-90



Je présente la technique du **résumé en 15 mots**: je dois éliminer les informations secondaires et ne garder que les informations importantes. Les étapes sont:

- Je choisis un paragraphe de 3 à 5 phrases dont la première phrase contient plus de 15 mots.
- Je fais 15 tirets au tableau et je présente la première phrase au rétroprojecteur.
- Je demande aux élèves de résumer cette phrase en 15 mots ou moins. J'écris les mots donnés par la classe sur les tirets.
- Je recommence le procédé mais avec deux phrases: la première déjà présentée plus une nouvelle. Je demande aux élèves de résumer ces deux phrases en 15 mots seulement. J'inscris leurs mots au tableau.
- Je recommence le processus avec l'ajout d'une autre phrase et ce, jusqu'à ce que le résumé du texte soit composé de 15 mots et que j'aie utilisé toutes les phrases.
- Je peux ensuite faire travailler les élèves en équipe afin de bien développer cette stratégie.

Je peux aider les élèves à améliorer leur capacité de résumer⁴⁵

Je peux utiliser le **calcul du taux d'efficacité** pour aider les élèves à améliorer leur capacité de résumer:

- Je choisis un texte courant d'environ 250 mots.
- J'identifie les idées importantes du texte. Je peux demander à un ou une collègue son opinion sur les idées importantes contenues dans le texte. Cette deuxième opinion permet de m'assurer de la validité du nombre d'idées principales.
- Je demande ensuite aux élèves de lire le texte et d'écrire toutes les idées qu'ils ou elles trouvent importantes.
- Je leur demande ensuite de résumer ces idées importantes en moins de mots possible.
- Je leur demande de compter le nombre d'idées importantes trouvées et le nombre de mots utilisés pour faire le résumé.
- Je calcule ensuite le taux d'efficacité: je divise le nombre d'idées importantes mentionnées par un ou une élève par le nombre de mots contenus dans son résumé.
- J'explique ce qui rend un taux plus faible et je reviens sur l'importance des idées principales et sur l'utilisation d'un nombre restreint de mots.

Document d'information

Le résumé hiérarchique⁴⁵

Je modélise la stratégie du **résumé hiérarchique**: relever les sous-titres qui apparaissent dans le texte et écrire l'idée principale de chaque paragraphe ainsi que les idées secondaires les plus importantes.

Cette technique est très valable pour montrer aux élèves comment aller chercher l'information importante d'un texte.

Il est important de trouver des textes ayant des titres et des sous-titres de qualité. Je peux aussi utiliser cette stratégie en équipe.

Les étapes du résumé hiérarchique

- Je prépare un plan de résumé du texte:
 - je laisse de l'espace pour écrire l'idée générale du texte;
 - j'écris quelques sous-titres contenus dans le texte que je numérote de 1 à... ;
 - je laisse de l'espace sous chaque sous-titre pour écrire 3 ou 4 phrases;
 - pour chaque sous-titre, je choisis deux ou trois mots qui reflètent le sujet traité dans cette section;
 - j'utilise ensuite ces mots pour écrire une phrase qui représente l'idée principale de cette même section et je la souligne;
 - j'écris dans mes propres mots deux ou trois phrases qui représentent les idées secondaires de cette section: des informations sur l'idée principale;
 - je continue de cette façon pour chaque sous-titre;
 - lorsque j'ai résumé toutes les sections du texte, je retourne au haut de la page et j'écris une phrase qui représente l'idée principale du texte.

45. Jocelyne Giasson. — La compréhension en lecture. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1990. — Adaptation. — P. 91-93



Idée principale du texte _____

Section 1

Mots clés: _____

Idée principale: _____

Idées secondaires:

- _____
- _____
- _____

Section 2

Mots clés: _____

Idée principale: _____

Idées secondaires:

- _____
- _____
- _____

Section 3

Mots clés: _____

Idée principale: _____

Idées secondaires:

- _____
- _____
- _____

46. Jocelyne Giasson. — La compréhension en lecture. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1990. —
Adaptation. — P. 92



Sujet:

idée principale

idées secondaires
- _____
- _____
- _____

idée principale

idées secondaires
- _____
- _____
- _____

idée principale

idées secondaires
- _____
- _____
- _____

idée principale

idées secondaires
- _____
- _____
- _____

Résumé:

Reproduit avec l'autorisation d'Alberta Education

47. Coli : Ensemble d'outils d'observation et d'intervention en lecture. — Edmonton : Alberta Education, 1996. — ISBN 0-7732-1823-8



Sujet:

idée principale



idée secondaire



idée secondaire

idée principale



idée secondaire



Idée secondaire

idée principale



idée secondaire



idée secondaire

Résumé:

Reproduit avec l'autorisation d'Alberta Education

48. 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.

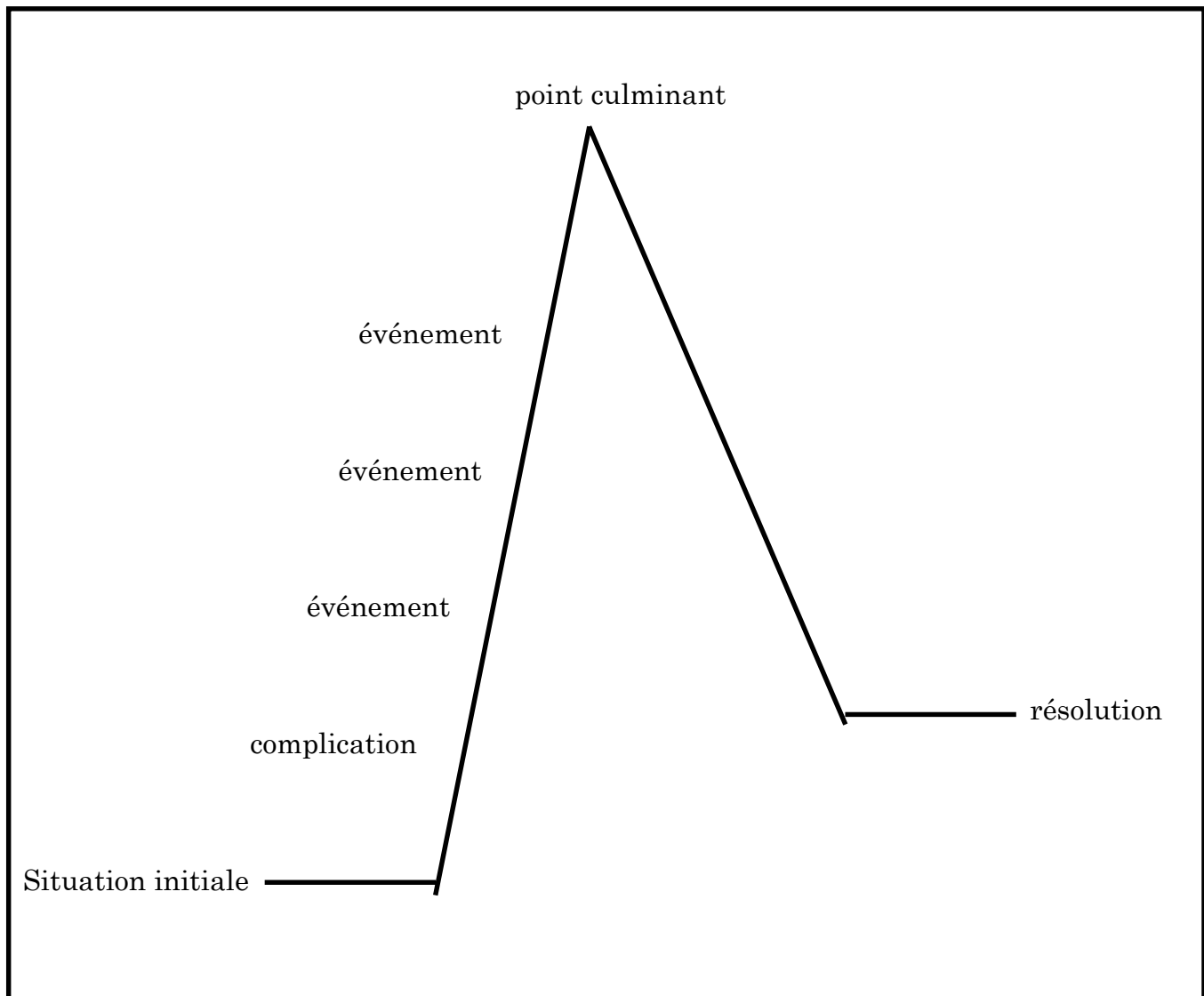
À ne pas oublier

- 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.

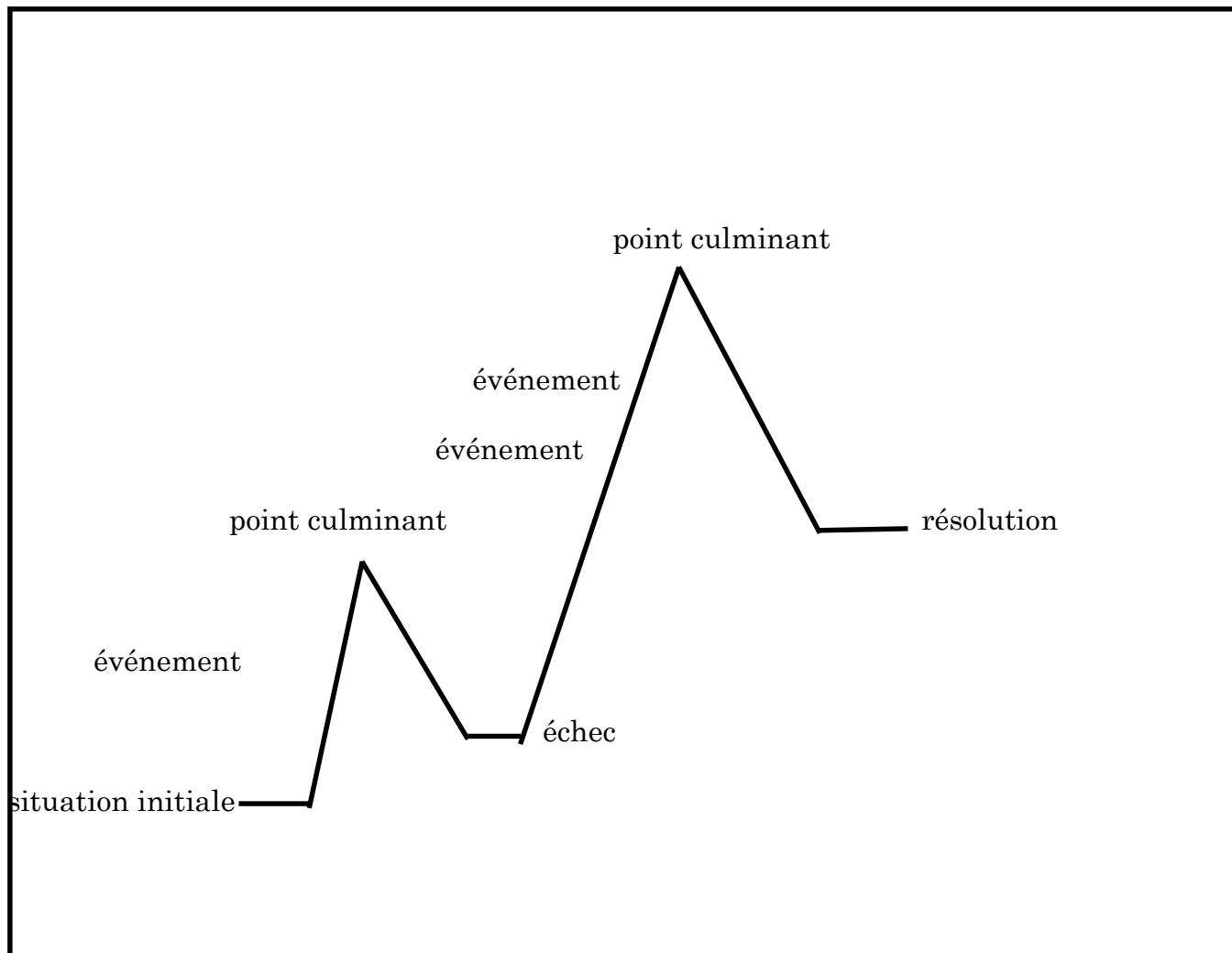
Application et prolongement

- 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. 332 à 336



49. Jocelyne Giasson. — La compréhension en lecture. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1990. — P. 109





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.

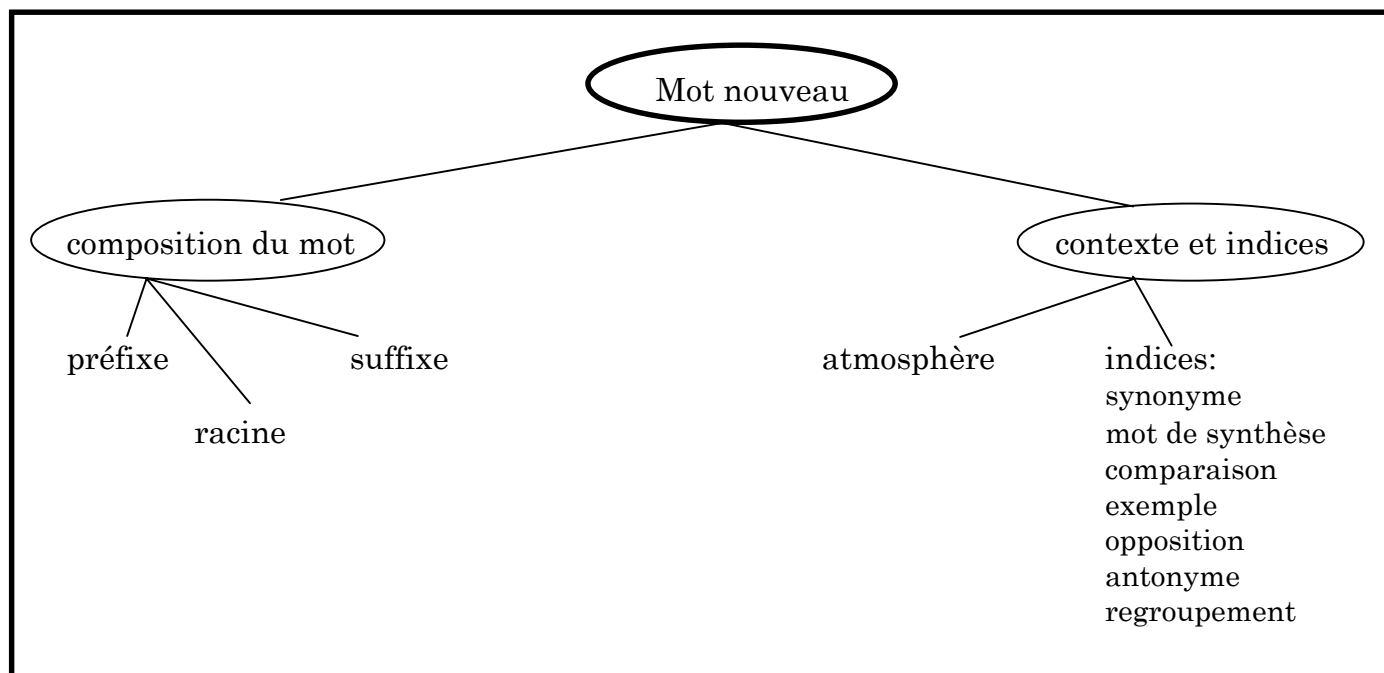
Comment?

- 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:

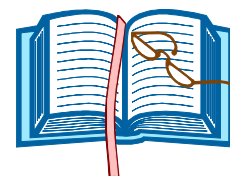
- je regarde d'abord les événements et l'atmosphère générale de la partie du texte;
- je regarde les indices donnés par la phrase ou l'expression dans laquelle se trouve le mot nouveau: définition, synonyme, mot de synthèse, comparaison, exemple, opposition, antonyme, regroupement.

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	383
Activité 2: Le cercle de lecture.....	384
Feuille de travail: Rôle: agent ou agente de voyage	386
Feuille de travail: Rôle: analyste	387
Feuille de travail: Rôle: animateur ou animatrice de la discussion.....	388
Feuille de travail: Rôle: enquêteur ou enquêtrice.....	389
Feuille de travail: Rôle: illustrateur ou illustratrice	390
Feuille de travail: Rôle: indicateur ou indicatrice	391
Feuille de travail: Rôle: linguiste	392
Feuille de travail: Rôle: responsable de la récapitulation	393
Activité 3: Le club de lecture	394
Document d'information: Démarche pour me préparer au club de lecture.....	395
Feuille de travail: Fiche de présentation d'un livre.....	396
Feuille de travail: Le rapport de lecture.....	397
Activité 4: La fiche de promotion d'un livre.....	400
Feuille de travail: Fiche de promotion d'un livre	401
Activité 5: Le journal de réaction à la littérature.....	402
Activité 6: Le passeport-lecture.....	403
Feuille de travail: Fiche du passeport-lecture.....	405
Activité 7: La promotion d'un livre	408

Activité 1

L'art dramatique en contexte



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. 385), 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.

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.

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

- 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. 386)
 analyste (p. 387)
 animateur ou animatrice de la discussion (p.388)
 enquêteur ou enquêtrice (p. 389)
 illustrateur ou illustratrice (p. 390)
 indicateur ou indicatrice (p. 391)
 linguiste (p. 392)
 responsable de la récapitulation (p. 393)

Regroupement B (5 élèves)

analyste (p. 387)
 animateur ou animatrice de la discussion (p. 388)
 illustrateur ou illustratrice (p. 390)
 indicateur ou indicatrice (p. 391)
 linguiste (p. 392)

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 voyage⁵⁰



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

50. 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

51. 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

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

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 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

53. Harvey Daniels. — Literature Circles. — Markham : Pembroke publishers, 1994. — 200 p. — Traduction. — ISBN 1-55138-048-X. — P. 84



Nom _____

Groupe _____

Titre du livre _____ Devoir: p. ____ à ____

Tâche

Tu dois illustrer d'un 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

54. 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 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

55. 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

56. 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

57. 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. 395).
- 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. 396)
 - 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. 330-336); et
5. **j'ai un entretien** avec l'enseignant ou l'enseignante, et
6. **je fais les activités du rapport de lecture** (p. 397-399); 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.

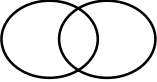
2e catégorie: analyse

- **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. 403) 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. 469) 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.



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?

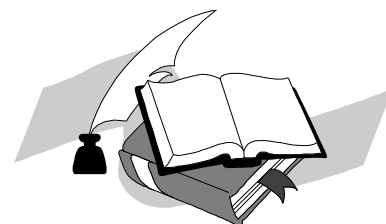
- La promotion peut être planifiée pour certains jours de la semaine, surtout si elle est plus élaborée et que des élèves d'autres classes y sont invités.
- La promotion peut être imprévue si des élèves veulent faire part d'une bonne expérience de lecture.
- La promotion peut être présentée juste avant 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 pr

Domaine: écriture



1. L'écriture	411
1.1 Schéma des composantes de l'écriture	411
1.2 Les divers aspects de l'écriture	411
1.2.1 La composition.....	411
1.2.2 La transcription.....	412
1.2.3 Schéma des différents aspects de l'écriture	412
2. Le processus d'écriture	412
2.1 La planification	412
2.2 La mise en texte.....	413
2.3 La révision	413
2.4 La publication.....	413
2.5 Tableau du processus d'écriture	414
3. Les stratégies d'écriture	415
3.1 Schéma des stratégies en écriture	415
3.2 Stratégies d'écriture selon le processus.....	416
4. Modéliser l'utilisation des stratégies d'écriture.....	418
Des stratégies d'écriture.....	419
Des activités d'écriture.....	463

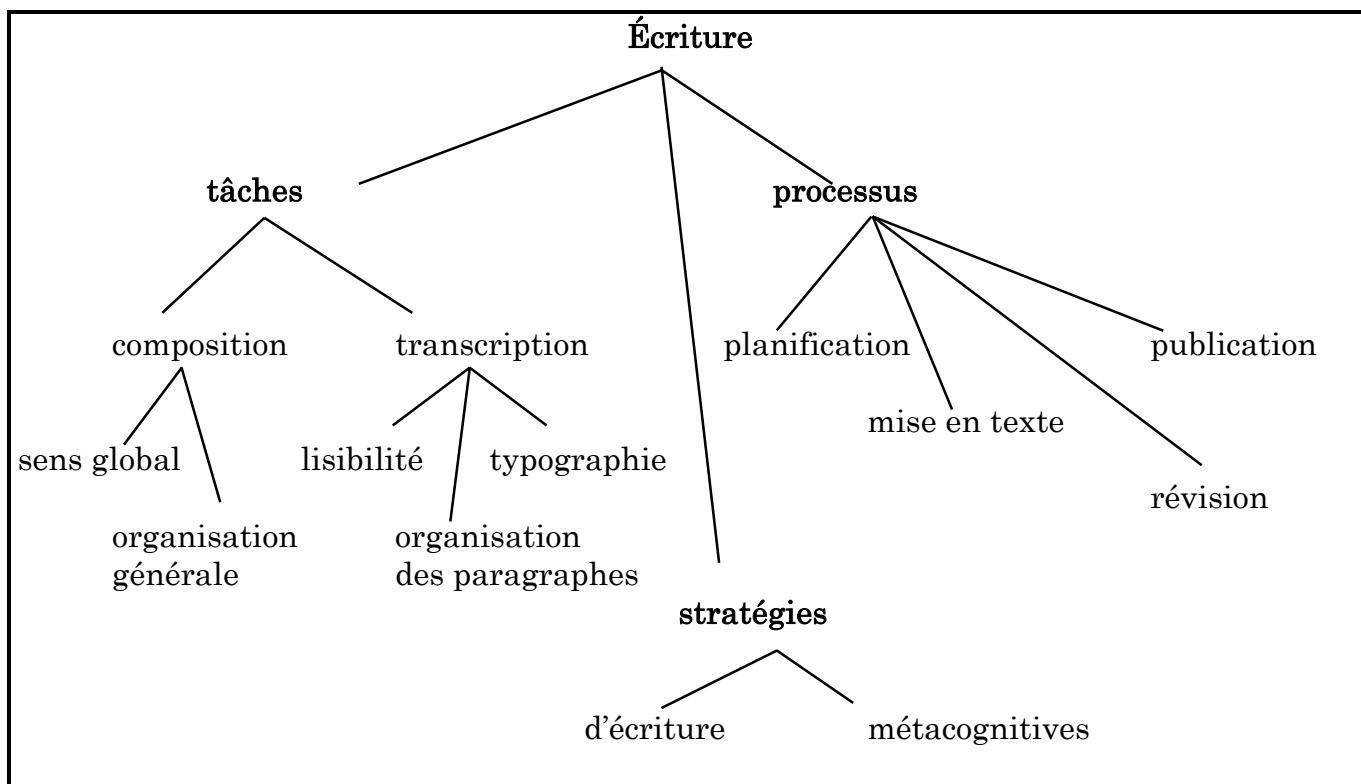
Comme la lecture, l'écriture est une activité de construction de sens. De plus, l'écriture est un acte d'expression, de communication et de création.



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.

1.2.3 Schéma des différentes tâches en écriture

Les diverses tâches en écriture ⁵⁸	
Composition (auteur ou auteure)	Transcription (secrétaire)
<ul style="list-style-type: none">• Adaptation du texte à la situation et aux lecteurs et lectrices.• Organisation générale du texte (pertinence des idées, cohérence, respect des caractéristiques du genre du texte).• Style (ton, manière de s'exprimer qui traduit sa personnalité ou un souci artistique).• Syntaxe (correction et variété dans la construction des phrases).• Lexique (propriétés des mots utilisés).	<ul style="list-style-type: none">• Calligraphie (lisibilité du tracé des lettres).• Orthographe (d'usage et d'accord).• Découpage en paragraphes.• Typographie (choix des caractères, emploi de titres et de sous-titres, disposition du texte sur la page, insertion de dessins, de tableaux, de schémas).

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.

58. 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.

2.5 Tableau du processus d'écriture⁵⁹



Préécriture (préparation et mise en situation)

- L'élève lit des textes reliés au projet d'écriture.
- L'élève choisit un ou des sujets qui l'intéressent.
- L'élève fait appel aux connaissances qu'il ou qu'elle possède déjà à propos de son projet.
- L'élève identifie le ou la destinataire à qui il ou elle veut s'adresser.
- L'élève détermine le genre de texte convenant à son projet.
- L'élève prépare le plan de son texte.

Planification

Brouillon

- L'élève rédige une première version.
- L'élève met d'abord l'accent sur le contenu plutôt que sur la forme.

Mise en texte

Amélioration du brouillon

- Chaque élève relit son texte de façon critique à partir de critères bien définis.
- Les élèves peuvent échanger leur texte en équipe; ils ou elles participent de façon constructive aux discussions portant sur les textes de leurs camarades.
- Les élèves modifient leur texte en tenant compte des commentaires et des réactions de l'enseignant ou de l'enseignante et de leurs camarades.
- Les élèves apportent des changements relevant de la composition (du fond) et moins de la transcription (de la forme).

Révision

Mise au point

- Les élèves corrigent la version finale de leur texte.
- Ils ou elles s'entraident pour ce travail de correction.
- L'attention porte surtout sur les aspects relevant de la transcription (orthographe, grammaire, ponctuation, calligraphie, etc.).

Mise au propre et diffusion

- L'élève transcrit son texte au propre sur un support approprié.
- Il ou elle communique la version finale aux destinataires.

Publication

59. Jocelyne Giasson et al. — Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative. — Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1995. — Adaptation. — P. 125

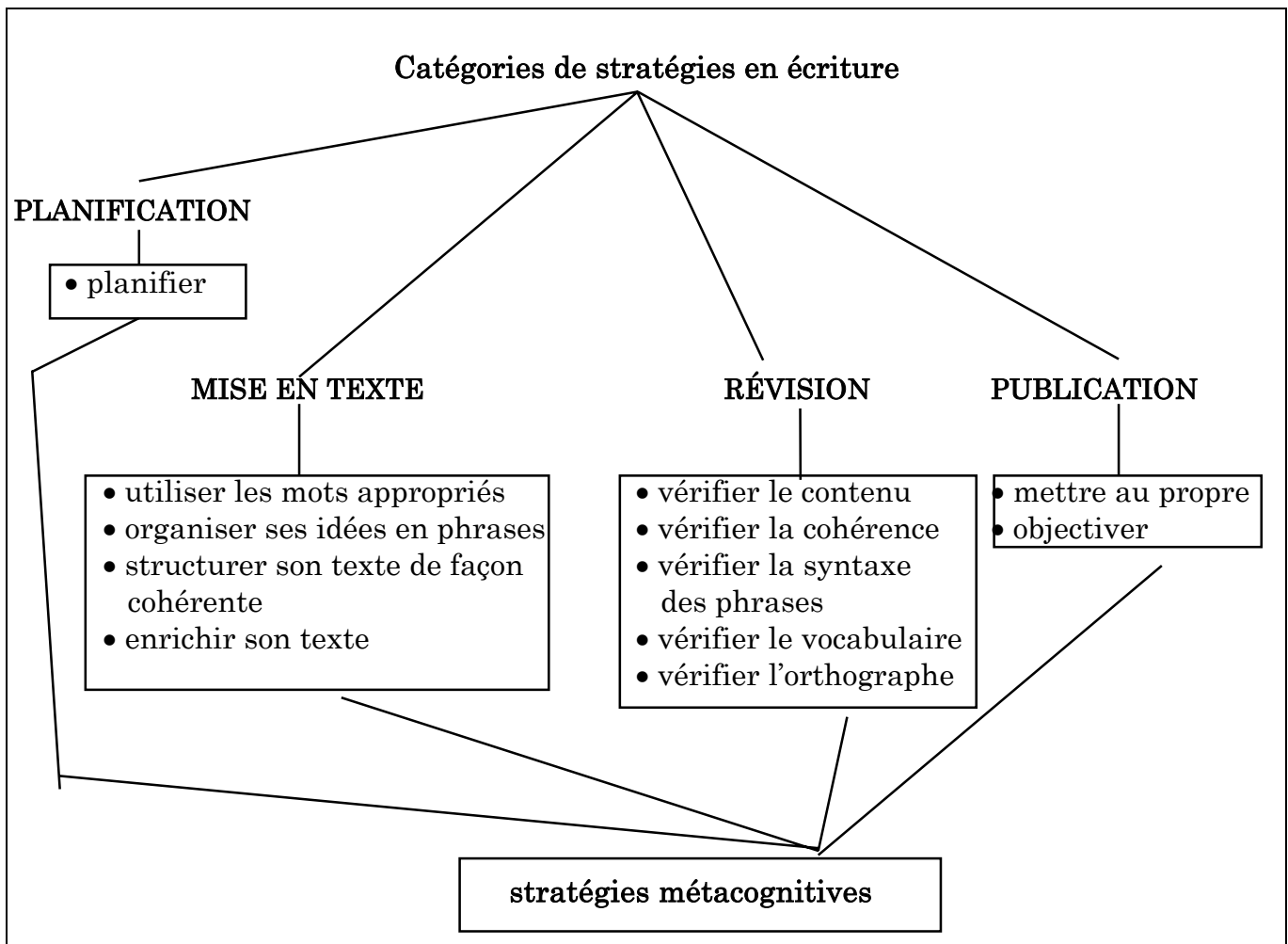
3. Les stratégies d'écriture

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





Préécriture (préparation et mise en situation)

• Stratégies de planification

- Analyser la situation d'écriture
- Activer ses connaissances antérieures sur le sujet (p. 313)
- Anticiper le contenu de son texte
- Faire un plan (p. 444)
- Faire une constellation de mots, un schéma conceptuel, une carte sémantique (p. 442, 460)
- Déterminer la structure de son texte (p. 314-335)
- Faire la collecte d'informations (p. 441)
- Planifier son texte (p. 436)

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. 307)
- S'interroger sur le sens des mots et consulter un dictionnaire au besoin (p. 379)
- Faire des substitutions pour rendre une phrase plus précise ou plus évocatrice (p. 353, 461)

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 (p. 355)
 - Utiliser les signes de ponctuation adéquats

Au niveau du texte

• Stratégies pour structurer son texte et enchaîner ses idées de façon cohérente (p. 421)

- Regrouper ses idées
- Utiliser des procédés de structuration et de présentation adaptés à la forme du texte (p. 314-335)
- Utiliser les marqueurs de relation qui assurent la continuité d'une phrase à l'autre (p. 355)
- 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. 461)

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 (p. 458)
- 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. 355)
 - 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. 314-335)
- **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. 355)
 - 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. 428)

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'elles 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	421
Stratégie: Corriger son texte	423
Document d'information: Démarche pour corriger son texte.....	424
Document d'information: Questions à se poser pour corriger son texte	425
Stratégie: Faire un brouillon.....	426
Document d'information: Démarche pour faire un brouillon ou une ébauche	427
Stratégie: Objectiver son apprentissage	428
Document d'information: Objectivation dans la classe.....	430
Feuille de travail: Questionnaire pour objectiver une tâche d'apprentissage	431
Feuille de travail: Objectivation d'un travail d'équipe	433
Feuille de travail: Objectivation d'un projet personnel	435
Stratégie: Planifier son texte ou son exposé.....	436
Document d'information: Démarche pour planifier mon texte ou mon exposé.....	438
Feuille de travail: Planification de mon texte ou de mon exposé	439
Document d'information: Démarche pour la recherche d'informations	440
Feuille de travail: Collecte d'informations: Fiche SVA	441
Document d'information: Démarche pour faire une constellation de mots	442
Document d'information: Démarche pour écrire un texte à partir d'une constellation de mots	443
Document d'information: Démarche pour faire un plan	444
Stratégie: Prendre des notes	445
Stratégie: Prendre des notes en choisissant les informations importantes	446
Stratégie: Prendre des notes imagées.....	447
Document d'information: Démarche pour la prise de notes imagées	448
Document d'information: Carte mentale de la prise de notes imagées.....	449
Feuille de travail: La mémoire visuelle et la mémoire sémantique.....	450
Document d'information: Les sauvages du Hubei.....	451
Document d'information: Kusa-Hibari	454
Document d'information: Carte mentale du texte: Les sauvages du Hubei	456
Stratégie: Réviser son brouillon	457
Document d'information: Démarche pour réviser mon texte.....	458
Feuille de travail: Questions pour réviser le contenu de mon texte.....	459
Stratégie: Utiliser la carte sémantique.....	460
Stratégie: Utiliser les opérations linguistiques.....	461



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 progression⁶⁰:

- **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. 468)
- 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. 468) 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. 427) 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.



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. 430)
 - Objectivation d'une tâche d'apprentissage (p. 431)
 - Objectivation d'un travail d'équipe (p. 433)
 - Objectivation d'un travail personnel (p. 435)

Jeu de phrases à compléter⁶¹

- 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...

61. 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'apprentissage⁶²



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)



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. 441).
- Je montre comment faire un remue-méninges, une constellation de mots (p. 442) ou un schéma conceptuel (p. 460). 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.



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;
 - et
 - informer sur le sujet;
 - donner mon opinion;
 - amuser, divertir;
 - analyser un sujet;
 - argumenter;
 - expliquer;
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. J'étudie des modèles, je cherche des conseils dans un ouvrage de référence ou je demande de l'aide à mon enseignante ou à mon enseignant, et
7. je fais un remue-ménages et une constellation de mots ou un schéma conceptuel.
 - J'utilise les idées de mon remue-ménages 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 récepteur ou la réceptrice, et
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 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.



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.**



Si je dois écrire 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. 204-207)?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. 208-210).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 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.

- 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.
- J'utilise des couleurs différentes pour faire ressortir les idées maîtresses en jouant sur les proportions et les formes.
- J'utilise des flèches lorsque je passe d'un sujet à l'autre afin de retrouver la suite des idées.
- 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.
- Je relis ma prise de notes imagées afin de vérifier si les informations importantes sont présentes.
- Je présente différents textes oralement ou par écrit afin de permettre aux élèves de pratiquer.

63. Christian Drapeau. — J'apprends à apprendre. — Boucherville : Éditions de Mortagne, 1996. — 200 p. — Adaptation. — ISBN 2-89074-369-1. — P. 139-140

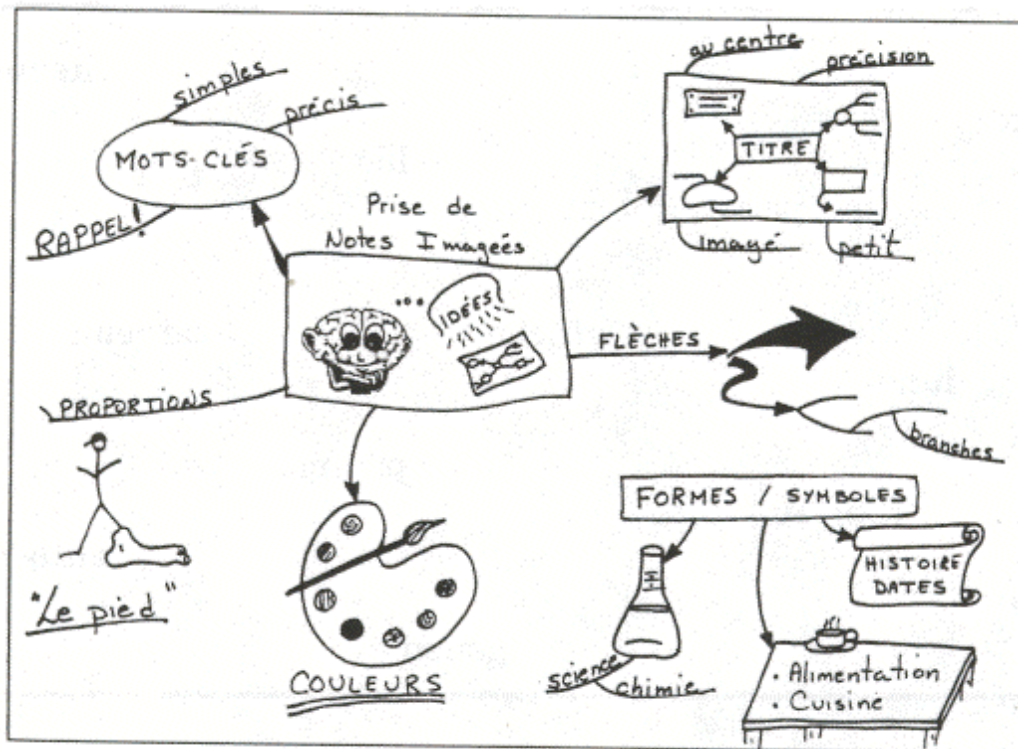


Si je veux prendre des notes imagées

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.

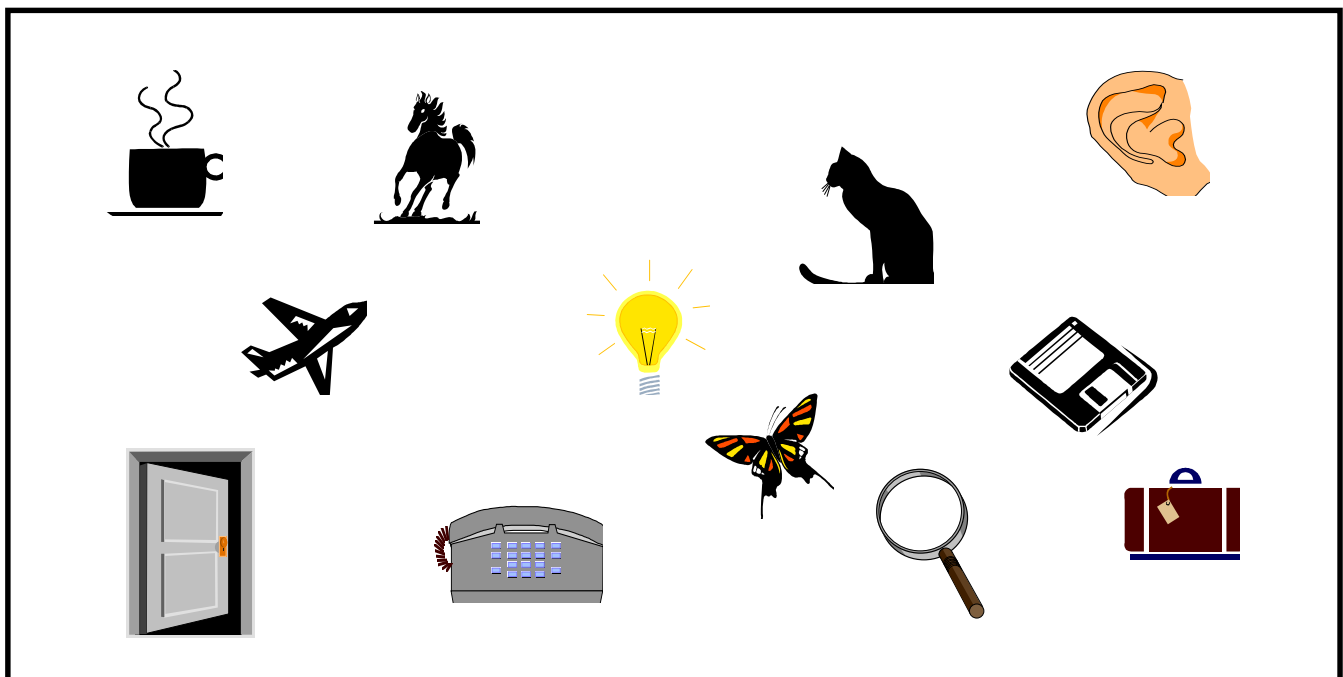
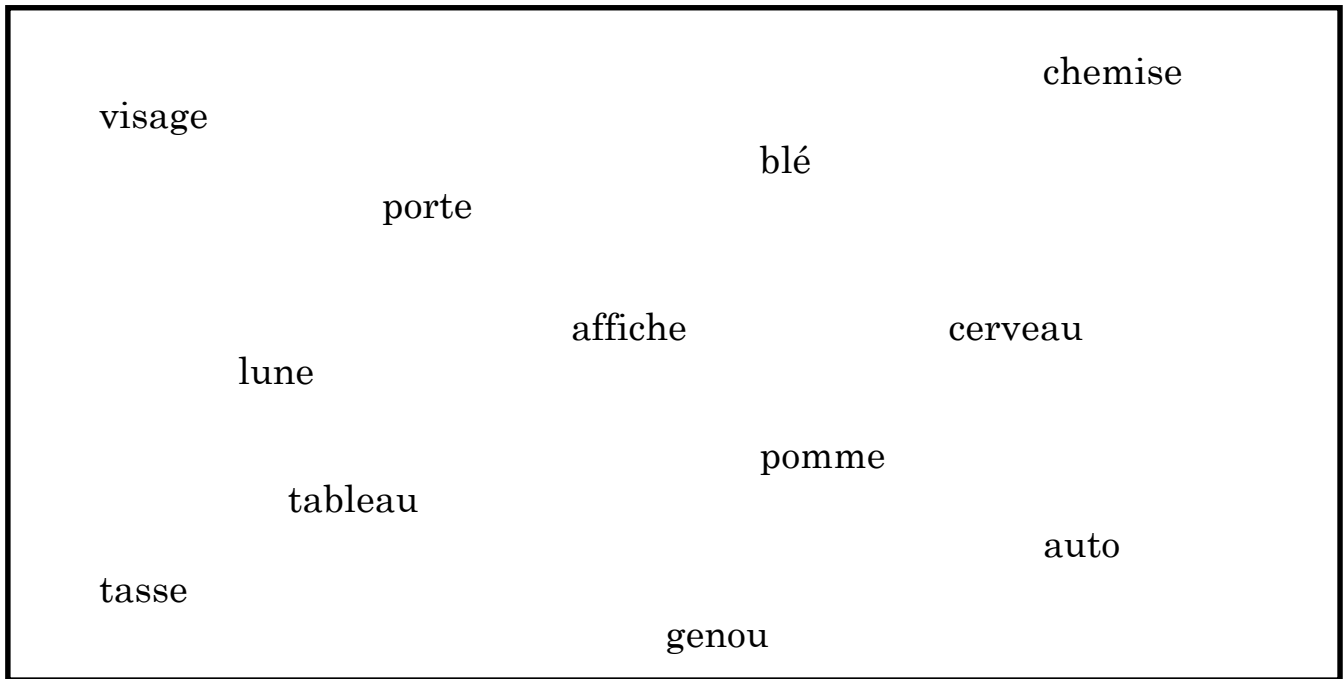
Document d'information
 Carte mentale de la prise de notes imagées⁶⁴



- Afin de vraiment faire prendre conscience de l'importance de cette stratégie et de son utilité, je peux faire faire l'exercice de mémorisation suivant en coupant en deux la fiche à la page 450:
 - Je présente une liste de mots (12 à 15 mots) à retenir (p. 450).
 - Je remets cette liste aux élèves et je leur donne 15 secondes pour les observer.
 - Je leur demande ensuite de tourner leur feuille et d'écrire les mots retenus.
 - Je leur remets ensuite une liste de dessins à observer, pendant 15 secondes, et je leur demande d'écrire les noms des dessins observés.
- Je demande aux élèves de comparer leurs résultats : le nombre de mots retenus et le nombre de dessins retenus.
- Il est possible de faire remarquer aux élèves que la mémoire visuelle est supérieure à la mémoire sémantique (les mots).
- Je peux aussi choisir une image et un texte descriptif de cette image.
 - Je présente cette image pendant 30 secondes.
 - Je présente ensuite le texte descriptif qu'ils devront lire.
 - Je demande ensuite aux élèves quelle présentation leur a permis de donner le plus d'informations.

64. Christian Drapeau. — J'apprends à apprendre. — Boucherville : Éditions de Mortagne, 1996. — 200 p. — ISBN 2-89074-369-1. — P.139-140

Feuille de travail
La mémoire visuelle et la mémoire sémantique



Document d'information

Les sauvages du Hubei⁶⁵

Deux mètres trente, de longs poils roux, une abondante chevelure et une apparente timidité devant les dames, tel est semble-t-il l'homme sauvage du Hubei, en Chine.

Par un chaud après-midi du mois de juin, la section wuhannaise de l'Académie des sciences de Chine et la Commission scientifique et technique de la province du Hubei se réunissaient pour examiner un bien étrange dossier. Oui ou non des «sauvages» existent-ils dans un des districts éloignés de la province, comme l'affirment de nombreux témoignages? Oui, des «sauvages», c'est-à-dire des créatures de haute taille, se tenant debout sur leurs membres postérieurs, dont le corps entier est recouvert de longs poils roux, marchant comme des hommes, mais que personne n'a encore réussi à approcher.

La rumeur, à vrai dire, ne date pas d'hier. Depuis l'époque des Trois Royaumes (troisième siècle de notre ère), de vieux textes historiques font mention de ces êtres étranges. On en retrouve la trace à travers l'histoire, à l'époque des Han, des Tang et jusque sous la dynastie des Ching (la dernière qui régna en Chine) dans une monographie locale. Une lanterne a même été retrouvée dans une tombe dont l'une des faces représente un personnage velu correspondant tout à fait aux descriptions faites par les témoignages les plus récents.

Est-il possible qu'il ne s'agisse point d'une de ces vieilles légendes, comme il en circule un peu partout en Chine, retransmises de génération en génération?

Il faut dire que la région où les «sauvages» ont été aperçus n'est pas de celles que l'on traverse tous les jours. Non qu'elle soit éloignée de toutes les voies de communication puisqu'elle s'étend à une cinquantaine de kilomètres des rives du Yangzi, au nord de la petite ville de Bagong, dans le Hubei occidental. Mais la montagne de Sheng-Ning-Jia culmine dans ce secteur à plus de 3 000 mètres et elle est entourée d'un vaste plateau d'une altitude supérieure à 2 000 mètres, couvert dans sa majeure partie par une forêt naturelle datant du fond des âges qui n'a jamais été, paraît-il, complètement explorée, mais où l'on sait que survivent quelques-uns des animaux les plus rares de la planète, ours et cerfs à pelage blanc, buffles et chevaux sauvages, le célèbre «singe à poil d'or» et, bien entendu, pandas géants et petits. Alors, pourquoi pas des «sauvages»?

Toujours est-il que l'Académie des sciences de Wuhan décida qu'il fallait en avoir le cœur net ou, du moins, tenter d'éclaircir ce mystère. Sans doute penserait-on qu'elle aurait pu s'en occuper plus tôt. Encore eut-il fallu que les circonstances le permettent. Or le *Journal de la Jeunesse* qui expose toute l'affaire rapporte que l'accent exagéré mis sur la lutte des classes pendant les années qui suivirent la révolution culturelle expose les chercheurs de «sauvages» à se voir accuser de «brouiller les distinctions de classes». Le sujet se prête mal, on l'admettra, à l'application des schémas classiques ou révolutionnaires sur les rapports entre bourgeoisie et prolétariat dans la Chine contemporaine.

Cet obstacle idéologique n'existant plus depuis la chute de la «bande des quatre», une mission scientifique d'enquête a donc été envoyée l'été dernier dans la région de Sheng-

Nung-Jia, et ce sont les premiers résultats de ces recherches dont rend compte, le 23 octobre, le *Journal de la Jeunesse*.

Curiosité

Avant cette expédition, l'un des membres de la mission, monsieur Li Guohua, faisait part d'une expérience tout à fait convaincante. Explorant la région au mois de février dernier, il se reposait un jour au pied d'un arbre lorsqu'il entendit soudain des pas crisser sur la neige. Tournant la tête dans cette direction, il aperçut un être haut de deux mètres trente, le corps couvert de poils rougeâtres, qui paraissait flâner entre les arbres. Avec beaucoup de précautions, monsieur Li tenta de s'approcher, mais il était encore à une quarantaine de mètres lorsqu'il heurta malencontreusement une branche. Au bruit, le «sauvage» s'enfuit à toutes jambes. Apparemment peu impressionné d'avoir rencontré un humanoïde, sinon un humain d'un autre âge, monsieur Li épaula son fusil. Malheureusement pour la science, heureusement pour le «sauvage», le coup ne partit pas.

La mission de l'été dernier n'a pas eu autant de chance que monsieur Li et est revenue sans que ses membres aient aperçu de leurs propres yeux les étranges créatures qu'ils recherchaient. Mais ils rapportent une moisson d'indices et de témoignages impressionnants.

L'un des récits les plus palpitants est celui d'une jeune paysanne, madame Zhui Xiangqun, qui, le 19 août dernier, est allée cueillir des herbes à environ un kilomètre de chez elle. Il était neuf heures du matin et, après la pluie de la nuit, le temps était magnifique. À un moment donné, la jeune femme eut sans doute le sentiment qu'elle n'était pas seule, car elle leva la tête. Qu'elle ne fut pas sa surprise d'apercevoir, à une vingtaine de mètres, un personnage velu de plus de deux mètres de hauteur dont la chevelure couvrait largement les épaules et qui, les bras ballants, la fixait intensément. Profondément troublée, madame Zhiu baissa la tête en songeant à s'enfuir.

Mais, rapporte le *Journal de la Jeunesse*, «elle fut piquée de curiosité» et leva de nouveau les yeux. Elle vit alors le «sauvage» qui s'avavançait lentement vers elle. Dieu sait ce qui serait arrivé si la peur ne l'avait pas emporté sur la curiosité, précipitant la jeune femme dans une fuite éperdue. Le «sauvage» ne paraissait pas vouloir la rattraper.

Mais dès le lendemain, la mission scientifique – qui se trouvait précisément dans ce secteur au moment de la rencontre – se précipita sur les lieux. Mais hélas ! elle n'y découvrit que quelques empreintes, très claires au demeurant, d'une trentaine de centimètres de long.

Le «sauvage» de madame Zhui était apparemment de petite taille par rapport à ses semblables, car d'autres empreintes, beaucoup plus imposantes, furent relevées. Des moulages en furent réalisés qui montraient un pied de quarante-huit centimètres de long, large de vingt-trois centimètres à la base des orteils et de seize centimètres au niveau du talon. Le pouce formait un angle d'environ quarante degré avec les autres doigts. Rien de commun, assure-t-on, avec les empreintes d'aucun autre animal connu. Quant aux enjambées, elles mesuraient plus de deux mètres et demi. Des poils – ou des cheveux –

furent également retrouvés, les plus longs n'ayant pas moins de soixante-six centimètres et, les plus courts, une quinzaine.

Un refuge idéal

Tout cela paraîtra peut-être délirant. Des «sauvages» velus de sept pieds de haut qui courtisent les fermières dans une forêt inexplorée, au beau milieu de la Chine, en plein vingtième siècle? Pourquoi pas des cousins du Yéti?

Qui sait justement? le directeur de la mission formée par l'Académie des sciences de Wuhan observe, en effet, que le plateau de Sheng-Nung-Jia a précisément été formé à la même époque que l'Himalaya. Son relief complexe en fait un refuge idéal comme en témoigne la présence d'animaux rarissimes, ailleurs disparus, et qui y vivent encore. Outre cette faune variée, les quelques deux mille espèces végétales qu'on y rencontre pourraient, paraît-il, assurer la subsistance d'êtres vivants totalement en marge de toute civilisation.

Les scientifiques du Hubei ne sont pas les seuls, en tout cas, à prendre l'affaire au sérieux. Les Japonais ont déjà sollicité l'autorisation d'envoyer au Sheng-Nung-Jia une mission dont ils assumeront tous les frais, offrant en outre de livrer à la Chine tout ce qu'ils pourraient en rapporter – y compris, naturellement, d'éventuels spécimens des «sauvages».

65. Christian Drapeau. — *J'apprends à apprendre*. — Boucherville : Éditions de Mortagne, 1996. — 200 p. — ISBN 2-89074-369-1. — P. 146-150



Sa cage mesure exactement deux pouces de haut (5 cm) et un pouce et demi (2 cm) de large. Sa petite porte en bois, montée sur un minuscule pivot, ne laisse même pas entrer le bout du petit doigt. Mais il a suffisamment de place dans cette cage pour bouger à son aise. Il peut marcher, sauter, voler librement; en fait, il est si petit que l'on doit regarder avec attention pour avoir la chance de le voir l'espace d'un instant. Il faut tourner la cage dans tous les sens, sous une bonne lumière, afin de l'apercevoir, le plus souvent perché dans un des coins supérieurs, suspendu au toit de gaze.

Imaginez un criquet de la taille d'un moustique avec une paire d'antennes plus longues que son corps et si fines qu'il n'est possible de les voir qu'en pleine lumière. Kusa-Hibari, de son nom japonais, vaut sur le marché exactement douze cents, c'est-à-dire beaucoup plus que son pesant d'or. Le jour, lorsqu'il n'est pas occupé à butiner une tranche d'aubergine ou de concombre qu'on doit mettre dans sa cage tous les matins, il dort ou il médite. S'assurer que son criquet est toujours propre et bien nourri vous paraît sans doute étrange. Si vous le voyiez, vous trouveriez idiot que quelqu'un se donne tant de mal pour une créature si minuscule.

Mais, chaque fois que le soleil descend à l'horizon, son âme miniature se réveille et la pièce devient remplie d'une délicate musique d'une beauté indescriptible. Un son d'une finesse et d'une telle richesse, qu'on dirait le tintement d'une minuscule cloche électrique. Tantôt son chant semble s'intensifier pour remplir la maison entière d'une résonance féérique, tantôt celui-ci s'étire, ténu, pour se fondre dans le silence. Mais fort ou faible, son chant conserve toujours une aura de mystère, une beauté sans pareille. Il chante ainsi toute la nuit et ne cesse que lorsque pointent les premiers rayons du soleil.

Ce chant est un chant d'amour – l'amour intangible de l'inconnu et de l'invisible. Cette bestiole n'a jamais rien vu ni connu dans cette existence qu'est la sienne. Et ce sort, elle le partage avec ses ancêtres qui, depuis de nombreuses générations, n'ont rien connu des nuits dans les champs, ni de la raison de leur chant divin.

Les œufs à l'intérieur desquels ils ont atteints leur maturité ont éclos dans un vase d'argile dans la boutique d'un marchand d'insectes. Et dès lors, ils ont été confinés dans leur cage. Cependant, Kusa chante le chant de son espèce comme il est chanté depuis des myriades d'années et avec une telle précision qu'on dirait qu'il connaît sciemment la valeur de chaque note, de chaque silence. Bien sûr, il n'a pas appris ce chant. Ce chant est inscrit dans une mémoire organique, une mémoire qui s'est transmise à travers des quintillions (10^{30}) de vies qui se sont toutes éteintes sur les collines dans les rosées des matins. Ce chant apportait alors l'amour... et la mort. Il a tout oublié de la mort, mais il se souvient de l'amour. Et il chante encore pour sa fiancée qui jamais ne viendra.

La faute n'est pas entièrement mienne. On m'avait bien averti que s'il venait à s'accoupler, il cesserait de chanter et mourrait bientôt. Mais nuit après nuit, ce chant doux, plaintif et vain me touchait comme un reproche... À la fin, il m'était devenu une telle obsession, une telle affliction, un tel tourment de conscience, que j'essayai de lui trouver une femelle. Mais il était trop tard dans la saison, il ne restait plus aucun kusa-hibari à vendre, mâle ou femelle.

Le marchand d'insectes se mit à rire et me dit: «Il aurait dû mourir autour du vingtième jour de septembre.» (Nous étions déjà le deux octobre.) Mais le marchand d'insectes ignorait que mon criquet était suspendu au-dessus d'un four maintenu constamment à trente degré Celsius. À l'approche du mois de novembre, mon criquet chantait toujours et j'espérais pouvoir l'entendre jusqu'à l'arrivée des grands froids. Tous ceux des siens étaient probablement morts et, ni par amour ni par le profit, n'avais-je pu lui trouver une partenaire. J'aurais pu lui rendre sa liberté pour qu'il fasse lui-même sa recherche, mais il n'aurait pas survécu une seule nuit, même s'il avait eu la chance d'échapper à tous ses prédateurs naturels.

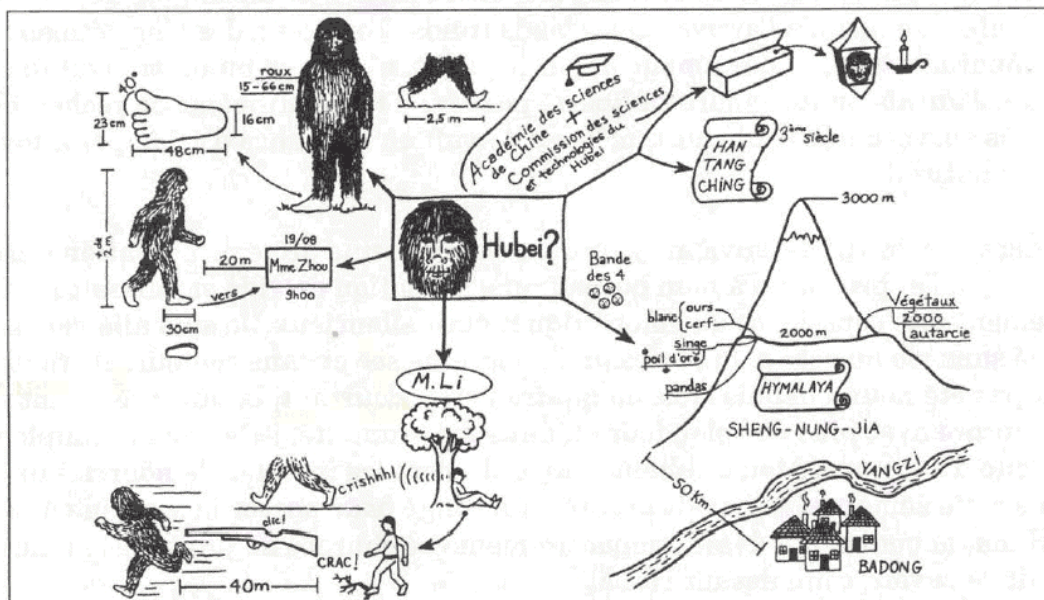
La nuit dernière, le vingt-neuvième jour de novembre, une drôle de sensation s'est emparée de moi lorsque j'ai pris place à mon bureau; une sensation de vide emplissait la pièce. J'ai soudainement pris conscience que mon criquet était silencieux. Je suis allé vers sa cage et je l'ai trouvé sans vie au côté d'un morceau d'aubergine sec et sans couleur. De toute évidence, il n'avait pas été nourri depuis trois ou quatre jours. Pourtant, la nuit précédant sa mort il chantait encore avec plus de splendeur et, dans ma stupidité, je le croyais simplement plus heureux que d'habitude. Mon étudiant, Aki, qui adore les insectes, le nourrissait chaque jour. Mais cette semaine, Aki avait profité d'un congé pour passer la semaine à la campagne et c'est Hana, la bonne, qui avait temporairement été chargée de prendre soin du criquet. J'aurais dû le savoir, connaissant Hana.

Elle affirma qu'elle n'avait pas oublié la mite – appeler mon criquet une mite! – mais qu'il ne restait plus d'aubergine... Elle n'avais pas pensé à remplacer l'aubergine par du concombre ou de l'oignon... Elle regrettait visiblement son manque de vigilance, mais la musique céleste s'était tue...

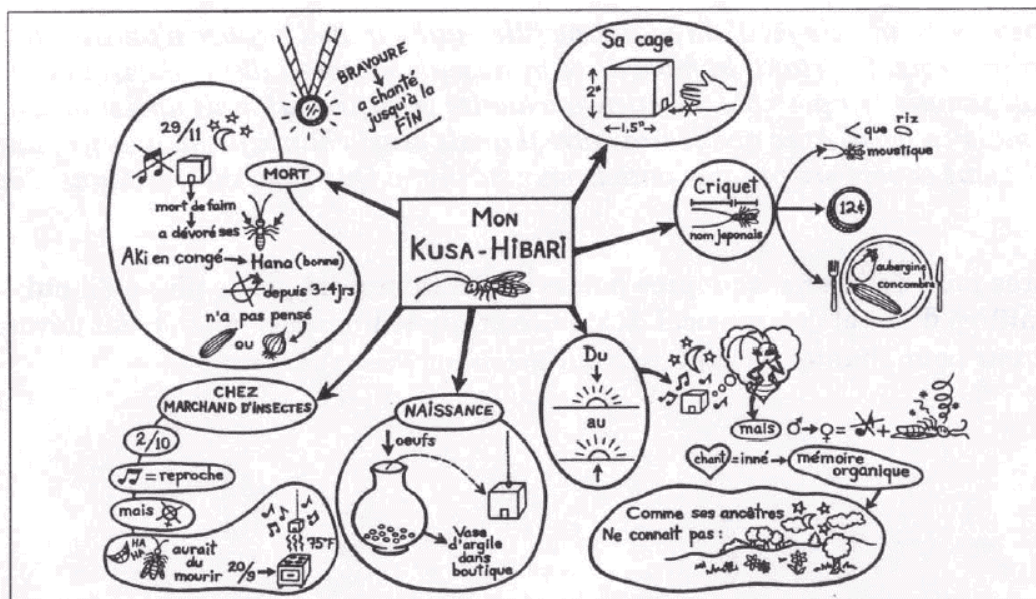
«C'est absurde !», me dis-je. J'ai rendu une fille malheureuse à cause d'un insecte plus petit qu'un grain de riz. Pourtant, la mort de ce minuscule morceau de vie me troublait comme je ne l'aurais jamais cru possible... Je pensais à cette créature qui, nuit après nuit, appelait sa fiancée, mais en vain. Avec quelle bravoure il avait ainsi chanté jusqu'à la fin, une fin atroce puisqu'il avait dévoré ses propres pattes pour survivre. Que Dieu me pardonne... surtout Hana !

Mais après tout, dévorer ses propres pattes par la faim n'est pas le pire qu'il puisse arriver à un être affligé d'un tel don musical. Il y a des criquets humains qui doivent dévorer leur propre cœur pour chanter. (Texte extrait de *Sélection* du Reader's Digest)

Document d'information
 Carte mentale du texte: Les sauvages du Hubei⁶⁷



Carte mentale du texte: Kusa-Hibari⁶⁷



67. Christian Drapeau. — J'apprends à apprendre. — Boucherville : Éditions de Mortagne, 1996. — 200 p. — ISBN 2-89074-369-1. — P. 144;154



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. 461) 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 ou bien à une autre personne, et

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 mon 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 rédiger.

Comment?

- Je choisis un mot ou un sujet clé.
- J'écris le mot au tableau ou sur transparent 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.

J'aime danser.

Elle aime danser.

Ils aiment danser.

Je n'aime pas 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	465
Activité 2: La description d'expressions personnelles	467
Activité 3: Le groupe de révision des textes.....	468
Activité 4: Le journal dialogué	469
Document d'information: Ressources pour le journal dialogué	470
Feuille de travail: Fiche de présentation d'un livre	473



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. 442), un remue-méninges, une carte sémantique (p. 460), une fiche de collecte d'information SVA (p. 441), 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'auteure 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.).



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)



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.
- Faire 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 aux autres membres de la classe et à 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

68. 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

Feuille de travail
Fiche de présentation d'un livre



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	<input type="checkbox"/>
2. un peu de difficulté à lire	<input type="checkbox"/>
3. difficile à lire	<input type="checkbox"/>

Appréciation

1. passionnant	<input type="checkbox"/>
2. intéressant	<input type="checkbox"/>
3. peu intéressant	<input type="checkbox"/>

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 <input type="checkbox"/>	catégorie 2: histoire <input type="checkbox"/>
nouvelle <input type="checkbox"/>	science-fiction <input type="checkbox"/>
conte et légende <input type="checkbox"/>	aventures <input type="checkbox"/>
documentaire <input type="checkbox"/>	policier <input type="checkbox"/>
biographie <input type="checkbox"/>	amour <input type="checkbox"/>
	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

Barbe

- **Faire la barbe à quelqu'un** (l'emporter, éliminer, avoir l'avantage sur)
Origine: vient d'une coutume guerrière du Moyen-Âge qui consistait à humilier le vaincu en lui coupant la barbe.
⇒ *Je lui ai fait la barbe à cette dernière partie de ping pong.*
- **Rire dans sa barbe** (rire sans le montrer)
⇒ *Jérémie riaît dans sa barbe en écoutant l'orateur se perdre dans ses idées.*

Bouche

- **Garder bouche cousue** (ne rien dire, garder silence, garder le secret)
⇒ *Tu peux me confier ce qui se passe, je te promets de garder bouche cousue.*



Bras

- **À bras ouverts** (avec joie)
⇒ *Je t'accueille à bras ouverts dans notre nouvelle école.*
- **Se croiser les bras** (ne rien faire)
⇒ *Il se croise les bras pendant que les autres font tout le travail.*



Cheveux

- **Avoir mal aux cheveux, avoir la gueule de bois** (avoir mal à la tête après avoir trop bu la veille)
⇒ *Hier soir, il a trop bu et il a mal aux cheveux (il a la gueule de bois) ce matin.*
- **Faire dresser les cheveux sur la tête** (inspirer l'horreur, terrifier, faire peur)
⇒ *Le nouveau film de Stephen King a de quoi nous faire dresser les cheveux sur la tête.*
- **Ne tenir qu'à un cheveu** (dépendre de très peu de chose, à la limite)
⇒ *La possibilité de continuer le projet ne tient qu'à un cheveu.*

Cheveux (suite)

- **Se faire des cheveux blancs** (s'inquiéter)
⇒ *Plusieurs parents se font des cheveux blancs en regardant les jeunes agir.*
- **Tirer par les cheveux** (d'une logique forcée)
⇒ *Tes excuses sont tirées par les cheveux.*

Cœur

- **Aller droit au cœur** (toucher, émouvoir)
⇒ *Ton geste me va droit au cœur.*
- **Bourreau des cœurs** (séducteur ou séductrice, briseur de cœur)
⇒ *Toutes les filles regardent ce nouveau bourreau des cœurs.*
- **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 vit vraiment une peine de cœur.*



Cou

- **Se jeter au cou** (se jeter sur une personne en manifestant vivement son affection)
⇒ *Il s'est jeté au cou de son amie lors de son arrivée à l'aéroport.*

Coude

- **Lever le coude** (prendre un verre d'alcool, boire de l'alcool)
⇒ *Il arrive que des élèves lèvent un peu trop le coude à la fin de l'année scolaire.*

Dents

- **Être armé jusqu'aux dents** (être bien préparé)
⇒ *La troupe de théâtre doit être armée jusqu'aux dents pour affronter le jury.*
- **Prendre le mors aux dents** (s'énerver, s'emporter, paniquer)
⇒ *Ne prends pas le mors aux dents, on va attendre l'appel avant de faire quoi que ce soit.*



Doigt

- **Mettre le doigt sur** (trouver, identifier)
⇒ *En analysant les données, j'ai mis le doigt sur le processus utilisé.*

Doigt (suite)

- **Se faire montrer du doigt** (être la cible des racontars, des histoires, des rumeurs)
⇒ *Les jeunes musiciens ont quitté le village, car ils étaient las de se faire montrer du doigt.*
- **S'en mordre les doigts** (regretter)
⇒ *Cécile a perdu son temps au lieu d'étudier et elle s'en mord les doigts maintenant, car elle a plusieurs mauvaises notes sur son bulletin.*

Dos

- **En avoir plein le dos** (en avoir trop, être découragé)
⇒ *J'en ai plein le dos de tous ces devoirs, je veux tout lâcher!*

Front

- **De front** (en même temps)
⇒ *Elle travaille et fait ses études de front.*
- **Sur deux fronts** (venant de deux côtés)
⇒ *On doit se méfier des attaques sur deux fronts.*

Gorge

- **Rire à gorge déployée** (rire très fort)
⇒ *Suzanne a ri de ta blague à gorge déployée.*

Haleine

- **D'une seule haleine** (sans interruption)
⇒ *Elle a fait son travail d'une seule haleine.*

Jambe

- **À toutes jambes** (très vite, rapidement)
⇒ *Les animaux fuyaient à toutes jambes devant les coyotes.*
- **Tirer dans les jambes** (nuire par des moyens détournés, peu honnêtes)
⇒ *Les francophones ont réussi à avoir la gestion de leurs écoles malgré tous ceux et celles qui leur ont tiré dans les jambes.*



Langue

- **Être une mauvaise langue** (être médisant, parler en mal de)
⇒ *Fais attention aux mauvaises langues, car elles peuvent te causer des ennuis.*

Langue (suite)

- **Ne pas avoir la langue dans sa poche** (ne pas avoir peur de dire ce qu'on pense et à l'occasion, de dire des choses désagréables)
⇒ *Je ne suis pas d'accord avec la décision et je n'ai pas la langue dans ma poche. Elle va savoir ce que j'en pense.*
- **Se mordre la langue** (se retenir pour dire quelque chose)
⇒ *Je savais que ses parents n'étaient plus ensemble mais je me suis mordu la langue car je ne voulais pas le mettre mal à l'aise.*

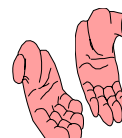
Lèvre

- **Du bout des lèvres** (à contrecœur, sans vouloir vraiment)
⇒ *J'ai accepté son invitation du bout des lèvres.*



Main

- **Avoir les mains liées** (ne pas pouvoir agir librement)
⇒ *Luc ne pouvait rien dire car il avait les mains liées par sa promesse de ne rien dire.*
- **Avoir perdu la main** (avoir perdu l'habitude)
⇒ *Je n'ai pas touché à la guitare depuis cinq ans, j'ai un peu perdu la main.*
- **De main de maître** (avec grande habileté)
⇒ *Le nouveau groupe rock a présenté un spectacle de main de maître.*
- **Demander la main de** (demander en mariage)
⇒ *Il a demandé la main de Jeanne à ses parents.*
- **De première main** (de source sûre, sans intermédiaire, directement)
⇒ *Je tiens de première main que l'examen portera sur le dernier chapitre du livre.*
- **Entre bonnes mains** (en sécurité)
⇒ *J'ai laissé la surveillance de mon matériel entre bonnes mains.*
- **En un tour de main** (facilement et rapidement)
⇒ *Ma cousine sait préparer une fête en un tour de main.*
- **Forcer la main** (obliger)
⇒ *Je n'aime pas qu'on me force la main pour assister à un spectacle.*
- **Haut la main** (sans difficulté)
⇒ *Il a réussi son examen de fin d'année haut la main.*
- **Mettre sa main au feu** (jurer, être absolument sûr)
⇒ *Je mettrais ma main au feu que c'est lui qui a fait ça.*



Main (suite)

- **Ne pas y aller de main morte** (y aller brutalement)
⇒ *La nouvelle ministre des finances n'y est pas allée de main morte dans son nouveau budget.*

Nez

- **Avoir un verre dans le nez** (avoir bu)
⇒ *Si tu as un verre dans le nez, demande à quelqu'un d'autre de conduire ta voiture.*
- **Mener par le bout du nez** (faire faire tout ce qu'on veut)
⇒ *Émilie mène son petit frère par le bout du nez.*
- **Se montrer le bout du nez** (se montrer à peine, se montrer peu)
⇒ *Mon enseignant s'est montré le bout du nez à la danse.*



Œil, yeux

- **Coûter les yeux de la tête** (coûter très cher)
⇒ *Ton nouvel ordinateur a dû te coûter les yeux de la tête.*
- **Faire de l'œil** (faire signe à quelqu'un pour chercher à lui plaire)
⇒ *Josette a fait de l'œil à Marc et voilà qu'ils sortent ensemble.*
- **Me taper dans l'œil** (plaire, être attiré)
⇒ *Ce garçon (cette fille) m'a vraiment tapé dans l'œil!*
⇒ *Cette nouvelle voiture m'a vraiment tapé dans l'œil!*
- **Mon œil!** (exprime que je ne crois pas ce qui est dit)
⇒ *Ton histoire de pêche. Mon œil!*
- **Pour tes beaux yeux** (pour te plaire)
⇒ *Ce n'est pas seulement pour tes beaux yeux que les francophones gèrent leurs écoles.*
- **Se mettre le doigt dans l'œil** (se tromper complètement)
⇒ *Il s'est mis le doigt dans l'œil en présentant son projet, personne n'était d'accord avec lui.*
- **Se rincer l'œil** (regarder avec plaisir, savourer)
⇒ *Les jeunes élèves se rincent l'œil devant les oeuvres de l'artiste en résidence.*
N.B.: Selon certaines sources, «se rincer l'œil» peut aussi signifier regarder des spectacles osés, érotiques.



Oreille

- **Dresser l'oreille** (porter attention)
⇒ *Les élèves ont dressé l'oreille lorsqu'ils ont entendu du bruit dans le corridor.*
- **Se faire tirer l'oreille/ tirer l'oreille** (se faire prier)
⇒ *Faut-il que je vous tire l'oreille pour aller faire le ménage du local?*



Peau

- **Avoir les nerfs à fleur de peau** (être facilement irritable)
⇒ *Jean a les nerfs à fleur de peau après cet accident fâcheux.*
- **Faire peau neuve** (changer d'aspect, changer de conduite)
⇒ *Le centre communautaire a fait peau neuve et c'est plus agréable d'y aller.*

Pied

- **Avoir bon pied, bon œil** (être en bonne santé)
⇒ *Depuis son dernier séjour à l'hôpital, il a bon pied, bon œil.*
- **D'arrache-pied** (avec acharnement, persévérance)
⇒ *Les agriculteurs et les agricultrices ont travaillé d'arrache-pied pour finir la récolte avant l'hiver.*
- **De pied ferme** (sans reculer, avec la ferme intention de ne pas céder, avec détermination, assurance)
⇒ *Le conseil municipal semble agir de pied ferme, malgré les pressions contre cette nouvelle loi.*
- **Faire des pieds et des mains** (faire tout ce qu'il est possible de faire)
⇒ *La Cité étudiante a fait des pieds et des mains pour organiser la danse du mois prochain.*
- **Mettre à pied** (congédir, suspendre un ou une employée sans salaire)
⇒ *L'usine d'emballage de Moose Jaw vient de mettre à pied la moitié de ses employés.*
- **Mettre au pied du mur** (obliger une personne à agir, à prendre une décision)
⇒ *La direction m'a mis au pied du mur au sujet de la réussite de mon année scolaire.*
- **Mettre sur pied** (organiser quelque chose)
⇒ *Un groupe de jeunes a mis sur pied un groupe local de l'AJF.*
- **Prendre au pied de la lettre** (suivre exactement quelque chose)
⇒ *Elle a pris au pied de la lettre les directives données par le spécialiste.*



Poil

- **Reprendre du poil de la bête** (reprendre courage, reprendre le dessus)
⇒ *Après tant d'épreuves et de multiples échecs, son premier succès lui a fait reprendre du poil de la bête.*
- **Se mettre à poil** (se mettre nu)
⇒ *Ils étaient seuls sur la plage et ils se sont mis à poil pour se faire griller au soleil.*

Reins

- **Avoir les reins solides** (être riche, puissant)
⇒ *La compagnie a les reins solides, car elle a surmonté la crise économique de l'an dernier.*
- **Casser les reins de** (ruiner, nuire à)
⇒ *Les magasins à grande surface tentent de casser les reins aux petites entreprises familiales.*

Taille

- **Être de taille à** (être capable de)
⇒ *Les Fransaskois et les Fransaskoises sont de taille à faire valoir leurs droits.*

Talon

- **Talon d'Achille** (point faible)
⇒ *Le manque de fierté de ce groupe sera leur talon d'Achille.*
- **Tourner les talons** (s'enfuir)
⇒ *Se sentant coincé par ses questions, il a tourné les talons.*

Tête

- **Avoir toute sa tête** (être lucide, être en pleine possession de ses capacités intellectuelles)
⇒ *Malgré ses cent ans, elle a toute sa tête.*
- **Baisser la tête** (avoir honte)
⇒ *Je baisse la tête devant cette gaucherie.*
- **Faire tourner la tête** (épater, enivrer)
⇒ *Toute cette musique me fait tourner la tête.*
- **Lui monter à la tête** (devenir vaniteux, orgueilleux)
⇒ *Son rôle dans la pièce de théâtre lui monte à la tête.*



Tête (suite)

- **Un tête à tête** (seul à seul)
⇒ *J'ai un tête à tête avec le nouvel élève, au restaurant, ce soir.*
- **Sans queue ni tête, ni queue ni tête** (vide de sens)
⇒ *Ton histoire est sans queue ni tête.*
- **Se jeter à la tête de** (se précipiter vers)
⇒ *Lors de l'arrivée des passagers, il s'est jeté à la tête de son amie.*
- **Se payer la tête de** (se moquer de quelqu'un)
⇒ *L'équipe s'est payé la tête de son entraîneur.*



Ventre

- **Avoir quelque chose dans le ventre** (avoir de la volonté, de l'énergie)
⇒ *Il réussira son projet car il a quelque chose dans le ventre.*
- **Ventre à terre** (très rapidement)
⇒ *Il a fini sa course de 500 mètres ventre à terre.*



Visage

- **À visage découvert** (franchement)
⇒ *Il a choisi de parler à visage découvert de son problème d'alcoolisme.*

Monde des animaux

Bœuf

- **Mettre la charrue devant les bœufs** (sauter des étapes, inverser)
⇒ *Ne mets pas la charrue devant les bœufs, il faut savoir conduire avant de t'acheter une voiture.*



Bouc

- **Bouc émissaire** (la personne qui est toujours blâmée, sur laquelle on fait retomber tous les torts des autres)
⇒ *Il semble que Jacinthe soit le bouc émissaire de sa classe.*

Cheval

- **Un cheval de bataille** (un argument, un sujet préféré, un thème favori)
⇒ *La pureté de la langue est son cheval de bataille.*



Chien

- **Avoir un mal de chien** (avoir beaucoup de difficultés)
⇒ *Elle a eu un mal de chien à les convaincre de participer.*



Coq

- **Au chant du coq** (très tôt le matin)
⇒ *Jules arrose ses fleurs au chant du coq.*
- **Faire le coq** (charmer, attirer l'attention)
⇒ *Ce jeune homme fait le coq devant l'équipe de filles de ballon-volant.*
- **Passer du coq à l'âne** (parler de tout et de rien, passer d'un sujet à l'autre)
⇒ *Les jeunes se connaissaient peu et la conversation passait du coq à l'âne.*



Dindon

- **Être le dindon de la farce** (être la victime, la personne qui est trompée)
⇒ *Marguerite était le dindon de la farce, et elle n'appréciait pas du tout.*

Éléphant

- **Avoir une mémoire d'éléphant** (ne pas oublier)
⇒ *Gaston a une mémoire d'éléphant. Il n'oublie pas les dates d'anniversaire.*



Fourmi

- **Avoir des fourmis** (éprouver des picotements)
⇒ *Après le long discours, j'avais des fourmis dans les jambes.*



Loup

- **Hurler avec les loups** (faire comme tout le monde)
⇒ *Paul est si mou et bonasse qu'il hurle avec les loups.*



Mouche

- **Être une fine mouche** (très rusé, habile)
⇒ *Il a su déjouer ses adversaires, c'est une fine mouche.*
- **Des pattes de mouches** (écriture peu lisible)
⇒ *Je n'ai pas su saisir tout le message vu ses pattes de mouches.*



Mouche (suite)

- **Quelle mouche l'a piqué ?** (Pourquoi se fâche-t-il?)

Origine: L'expression s'appliquait d'abord aux animaux, spécialement aux bœufs et aux chevaux qui s'agitaient lorsqu'une mouche les piquait.

⇒ *Je ne sais quelle mouche l'a piquée, mais, depuis ce matin, elle est de mauvaise humeur et se fâche pour un rien.*



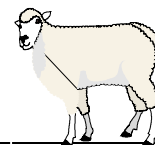
- **Tomber comme des mouches** (mourir en très grand nombre)

⇒ *Lors de l'épidémie de grippe ils tombaient comme des mouches.*

Mouton

- **Revenir à ses moutons** (revenir à son sujet)

⇒ *Lors de nos réunions, il faut souvent revenir à nos moutons.*



Oiseau

- **Avoir un appétit d'oiseau** (avoir un tout petit appétit)

⇒ *La jeune gymnaste a un appétit d'oiseau.*



Poisson

- **Comme un poisson dans l'eau** (très à l'aise)

⇒ *Depuis notre retour dans notre village, nous sommes comme des poissons dans l'eau.*



- **Comme un poisson hors de l'eau** (mal à l'aise)

⇒ *Dans cette nouvelle école, elle se sent comme un poisson hors de l'eau.*

Poule

- **Avoir la chair de poule** (avoir peur, avoir le frisson)

⇒ *J'avais la chair de poule en regardant ce film d'horreur.*



Poux

- **Chercher des poux à quelqu'un** (chercher la chicane, la querelle)

⇒ *Il n'est pas agréable de parler avec elle, car elle me cherche des poux.*

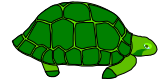
Puce

- **Mettre la puce à l'oreille** (rendre méfiant, intriguer)

⇒ *Ce regroupement d'élèves a mis la puce à l'oreille de la direction.*

Tortue

- **À pas de tortue** (très lentement)
⇒ *Je m'impatiente quand les élèves entrent à pas de tortue dans ma classe.*



Vache

- **Une année, une période de vaches maigres** (une période de pauvreté)
⇒ *La famille a beaucoup souffert durant la sécheresse. Ce fut une année de vaches maigres.*



Vipère

- **Une langue de vipère** (une personne médisante, une méchante langue, une personne qui ne dit que des choses méchantes à propos des autres)
⇒ *Il faut se méfier de cette personne, car c'est une vraie langue de vipère.*



Thèmes variés

Alimentation

- **Mettre les bouchées doubles** (aller plus rapidement, accélérer l'action)
⇒ *Afin de terminer la mise en scène, il a fallu mettre les bouchées doubles.*
- **Ne faire qu'une bouchée** (vaincre facilement)
⇒ *Son adversaire n'en a fait qu'une bouchée.*



Divers

- **Avoir de l'esprit comme quatre** (être intelligent, avoir beaucoup d'humour)
⇒ *Paul m'amuse vraiment avec ses blagues, il a de l'esprit comme quatre.*
- **Avoir la bosse de** (être doué pour quelque chose)
⇒ *Pierre a trouvé facilement la solution à ces problèmes de mathématiques. Il a la bosse des mathématiques.*
- **Arriver à bon port** (arriver sans accident)
⇒ *Nous sommes arrivés à bon port malgré le blizzard.*
- **À tous les coins de rue** (partout)
⇒ *De nos jours, on trouve des chômeurs et des chômeuses à tous les coins de rue.*
- **Brûler la chandelle par les deux bouts** (gaspiller son argent et sa santé)
⇒ *Depuis que Diane a ouvert sa boutique, elle brûle la chandelle par les deux bouts.*

Divers (suite)

- **Couper les ponts** (cesser les relations, ne plus se voir ou se rencontrer)
⇒ *Il est parfois difficile de couper les ponts avec nos amis d'enfance.*
- **Faire du charme** (chercher à séduire)
⇒ *Trop nombreux sont les patrons qui tentent de faire du charme.*
- **Faire, avoir l'effet d'une bombe** (créer la stupeur, la peur)
⇒ *Sa démission a eu l'effet d'une bombe, car personne ne s'attendait à cela.*
- **Mettre le feu aux poudres** (faire éclater la violence, la colère)
⇒ *Avec l'annonce de la fermeture de l'usine, la direction a mis le feu aux poudres.*
- **Mettre sur la sellette** (questionner, chercher à faire parler une autre personne; faire voir à tout le monde)
⇒ *La direction a mis ce groupe d'élèves sur la sellette, afin de savoir vraiment ce qui s'était passé.*
- **Péché mignon** (faiblesse prononcée, penchant favori)
⇒ *Mes parents trouvent que je mange beaucoup; c'est mon péché mignon.*
- **Revenir, ramener sur le tapis** (introduire un sujet dans une conversation)
Origine: remonte au temps où on réglait les affaires importantes autour d'une table recouverte d'un tapis vert.
⇒ *Il ramène sans cesse sur le tapis son attachement pour la langue française.*
- **Rouler sa bosse** (voyager beaucoup)
⇒ *La diplomate a roulé sa bosse partout.*
- **Un autre son de cloche** (une autre opinion)
⇒ *Lorsque Nicolas se retrouva dans une situation difficile, il voulut avoir un autre son de cloche pour trouver une solution.*

Environnement

- **À la belle étoile** (à l'extérieur)
⇒ *Trop de gens doivent dormir à la belle étoile.*
- **Être blanc comme neige** (être innocent)
⇒ *La cour l'a proclamé blanc comme neige.*
- **Être ou ne pas être la mer à boire** (être ou ne pas être difficile)
⇒ *Compléter ce travail pour la date prévue n'est pas la mer à boire.*
- **Faire boule de neige** (grossir continuellement)
⇒ *Les rumeurs font boule de neige.*



Environnement (suite)

- **Faire du chemin** (avancer)
⇒ *Marjolaine a fait du chemin depuis la fin de ses études.*
- **Mettre sous le boisseau** (cacher, dissimuler)
⇒ *Mes parents savent mettre sous le boisseau tous les tracas du travail.*
- **Mordre la poussière** (échouer)
⇒ *Le jeune patineur a mordu la poussière lors de la compétition nationale.*
- **Perdre la carte** (perdre la tête)
⇒ *Il a vraiment perdu la carte depuis le départ de son amie.*
- **Traîner dans la boue** (salir la réputation d'une personne)
⇒ *Son ennemi de toujours l'a traîné dans la boue.*



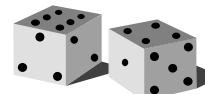
Instruments de musique

- **Sans tambour ni trompette** (discrètement, sans bruit)
⇒ *Toute ma famille a déménagé sans tambour ni trompette.*



Jeux

- **Avoir plus d'un tour dans son sac** (être rusé)
⇒ *Ce vendeur d'automobiles a plus d'un tour dans son sac: il arrivera à nous vendre une de ses voitures.*
- **Coup de dés** (un risque, un hasard)
⇒ *C'est agir sur un coup de dés que de laisser son emploi avant d'en avoir trouvé un autre.*
⇒ *Elle doit sa fortune à un coup de dés.*
- **Être beau joueur** (perdre de bonne grâce, bien accepter la défaite)
⇒ *Un athlète doit être beau joueur lors des Jeux olympiques.*
- **Jouer gros jeu** (prendre de gros risques)
⇒ *Ne pas terminer ses études, c'est jouer gros jeu.*
- **Taper dans le mille** (tomber juste, atteindre parfaitement son but, deviner juste)
Origine: vient du tir: placer la balle dans le cercle du centre, ce qui donne mille points.
⇒ *En choisissant ce cours j'ai tapé dans le mille, car j'ai maintenant un emploi.*



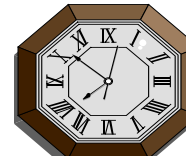
Outils

- **En dents de scie** (avec des hauts et des bas)
⇒ *Les revenus du tourisme sont en dents de scie.*



Temps

- **Faire la grasse matinée** (se lever tard)
⇒ *J'aime bien faire la grasse matinée le samedi matin.*
- **Passer une nuit blanche** (ne pas dormir)
⇒ *Ils ont passé une nuit blanche afin d'être les premiers arrivés pour acheter leurs billets pour le prochain concert rock.*
- **Passer un mauvais quart d'heure** (éprouver de la difficulté)
⇒ *Nicole a passé un mauvais quart d'heure après sa fuite.*



Terroir

- **Avoir du pain sur la planche** (avoir beaucoup de choses à faire, avoir beaucoup de travail)
Origine: fait référence à la planche sur laquelle on déposait le pain que les paysannes faisaient en grande quantité.
⇒ *Je voudrais bien aller au cinéma ce soir mais j'ai du pain sur la planche car je dois remettre mes travaux demain.*
- **Avoir les deux pieds dans la même bottine** (ne pas être débrouillard)
⇒ *Comme ils ont les deux pieds dans la même bottine, ils n'ont pas trouvé l'adresse du magasin.*
- **Avoir l'esprit de clocher** (admiration pour sa ville, sa région, sa province, etc., et ne rien voir d'autre)
⇒ *Avec leur esprit de clocher, ils ne veulent pas sortir de leur région, donc ils ne participent pas à la Fête fransaskoise.*
- **C'est une autre paire de manches** (ce n'est pas la même chose, c'est une autre affaire)
Origine: vient du temps où les gens pouvaient, selon les circonstances, changer les manches de leurs habits.
⇒ *En public, cet homme politique semble généreux et aimable, mais chez lui, c'est une autre paire de manches. Il est invivable.*
- **Chercher une aiguille dans une botte de foin, dans un tas de paille** (se dit de quelque chose qui est difficile à trouver)
⇒ *Elle a perdu sa lentille en classe et on n'arrive pas à la trouver. C'est comme chercher une aiguille dans une botte de foin.*
- **Entre chien et loup** (au crépuscule, quand la nuit commence à tomber)
Origine: pour les voyageurs autrefois, il était absolument nécessaire de pouvoir distinguer un chien d'un loup. Cette tâche devenait particulièrement difficile au crépuscule.
⇒ *Ce vieux château semble encore plus lugubre entre chien et loup.*

Terroir (suite)

- **Être, se retrouver sur la paille** (tomber dans la pauvreté, la misère)
⇒ *Si la compagnie ferme ses portes, je vais me retrouver sur la paille.*
- **Faire un coup de cochon** (tromper)
⇒ *Mon copain m'a fait un coup de cochon en laissant tomber tout le projet.*
- **Le jeu n'en vaut pas la chandelle** (l'affaire ne vaut pas les dépenses qu'elle entraîne, la peine qu'on se donne ou les risques qu'on prend)
Origine: l'expression se réfère au temps où on s'éclairait à la chandelle; c'était un objet de prix et même les gains, à certains jeux, ne comblaient pas les dépenses.
⇒ *Tu ne devrais pas essayer de passer à la douane sans déclarer tes achats, le jeu n'en vaut pas la chandelle.*
- **Les quatre fers en l'air** (se dit, par plaisanterie, d'une personne qui fait une chute sur le dos comme pourrait le faire un cheval)
⇒ *J'ai glissé sur le trottoir et je suis tombé les quatre fers en l'air. Par chance, je ne me suis pas fait mal.*
- **On va voir de quel bois je me chauffe** (formule de menace: on va voir qui je suis, ce que je peux faire, ce dont je suis capable)
⇒ *Ces élèves n'ont pas encore rendu leurs travaux, ils vont voir de quel bois je me chauffe.*
- **Passer la nuit sur la corde à linge** (ne pas avoir l'air bien après avoir passé une nuit debout ou à fêter)
⇒ *As-tu passé la nuit sur la corde à linge? Tu n'as pas l'air bien.*
- **Prendre la clé des champs** (s'enfuir, partir)
⇒ *Un prisonnier a pris la clé des champs hier soir et la population a été avertie.*
- **Ronger son frein** (contenir difficilement son impatience)
⇒ *Avec toute cette pluie, les fermiers rongent leur frein en attendant de faire les semailles.*
- **Se faire rabattre le caquet** (faire taire une personne par une remarque cinglante ou en la ridiculisant)
Origine: le caquet est le cri de la poule au moment où elle pond et le mot a pris le sens de bavardage, de vantardise.
⇒ *Je suis tanné de ses commentaires ennuyeux et je vais lui rabattre le caquet un jour.*
- **Se laisser manger la laine sur le dos** (se laisser exploiter, injurier sans rien dire ou rien faire)
⇒ *Ne te laisse pas manger la laine sur le dos, tu n'as qu'à dire que tu ne peux pas car tu t'en vas demain.*
- **Se péter les bretelles** (se réjouir, se féliciter de)
⇒ *Ils se pètent les bretelles après le bon spectacle donné hier soir.*

Terroir (suite)

- **Sortir de sa coquille** (sortir de sa gêne, s'extérioriser)
⇒ *Il a réussi à sortir de sa coquille pour enfin faire du théâtre.*

Transport

- **La cinquième roue du carrosse** (une personne en trop, être inutile)
⇒ *Le pauvre, il croit qu'il est toujours la cinquième roue du carrosse.*
- **Faire la navette entre** (aller de l'un à l'autre)
⇒ *Lors de notre travail en équipe, l'enseignante faisait la navette entre chaque équipe.*



Vêtements

- **Faire porter le chapeau** (rendre responsable)
⇒ *L'équipe fait porter le chapeau de la défaite à l'entraîneur.*
- **Gros bonnet** (une personne importante)
⇒ *Son frère veut toujours être vu avec les gros bonnets.*
- **Ne pas avancer d'une semelle** (ne faire aucun progrès)
⇒ *Depuis le départ de Jean-Marie, les travaux n'ont pas avancé d'une semelle.*
- **Ne pas avoir inventé les boutons à quatre trous** (ne pas être très doué, ne pas être très débrouillard)
⇒ *Il est là pour me rendre service mais il n'a pas inventé les boutons à quatre trous.*
- **Prendre sous son bonnet** (prendre la responsabilité)
⇒ *Le grand frère a pris sous son bonnet la garde du jeune orphelin.*
- **Redorer son blason** (refaire sa réputation)
⇒ *La grande réussite de son nouveau projet lui a permis de redorer son blason.*
- **Se serrer la ceinture** (se priver)
⇒ *En pleine période de crise économique, il faut s'attendre à se serrer la ceinture.*
- **User jusqu'à la corde** (complètement usé, tellement usé qu'on voit les fils de la trame du tissu)
⇒ *Mes pantalons sont usés jusqu'à la corde, je ne peux plus les mettre.*



Les expressions courantes

Expressions courantes

- **À bon compte** (à bon marché, pas cher)
⇒ *Ma sœur sait magasiner à bon compte.*
- **À bout portant** (tout près)
⇒ *La pierre a été lancée des fenêtres, à bout portant.*
- **À brûle-pourpoint** (brusquement, sans ménagement)
⇒ *À la fin de la journée, ils nous ont annoncé à brûle-pourpoint qu'ils quittaient la province.*
- **Avoir beau** (essayer inutilement)
⇒ *J'ai beau lui parler, elle ne veut pas changer d'idée.*
- **Avoir chaud** (avoir peur)
⇒ *J'ai eu chaud quand la tempête a commencé et que nous étions encore loin de chez nous.*
- **Bien gérer, mener sa barque** (bien gérer ses affaires, se débrouiller)
⇒ *Cet élève semble un peu timide mais il gère, il mène bien sa barque et il va réussir son année scolaire.*
- **De bout en bout** (du début à la fin)
⇒ *Son histoire était tissée de mensonges de bout en bout.*
- **De fond en comble** (entièrement)
⇒ *J'ai cherché de fond en comble dans ma chambre mais je n'ai pas trouvé ma montre.*
- **De l'aveu de** (selon le témoignage)
⇒ *De l'aveu de la victime, l'intrus était armé.*
- **De son propre chef** (de sa propre autorité, de lui-même)
⇒ *Elle a décidé de faire ces exercices de son propre chef.*
- **De taille** (important)
⇒ *La participation des jeunes à la Fête fransaskoise est de taille.*
- **En bloc** (en entier, tout)
⇒ *Mes propositions ont été rejetées en bloc.*
- **En dépit de** (malgré)
⇒ *En dépit de ses difficultés, il a réussi à obtenir son diplôme.*
- **En haut lieu** (auprès de personnes qui détiennent le pouvoir ou exercent un pouvoir)
⇒ *Il est toujours utile de connaître des personnes en haut lieu.*

- **Entrer en ligne de compte** (avoir de l'importance)
⇒ *Tous ces détails entrent en ligne de compte pour prendre notre décision.*
- **Être en jeu** (être en cause)
⇒ *La réussite de ton année scolaire est en jeu d'après tes résultats actuels.*
- **Exposer au grand jour** (révéler)
⇒ *Ses mauvais tours ont été exposés au grand jour afin de l'obliger à s'arrêter.*
- **Faire bloc** (s'unir)
⇒ *Les jeunes font bloc pour obtenir les changements demandés.*
- **Faire connaissance** (rencontrer, entrer en relation)
⇒ *J'ai récemment fait connaissance d'une grande écrivaine de l'Ouest.*
- **Faire ses premières armes** (débuter)
⇒ *Les jeunes athlètes font leurs premières armes dans des compétitions provinciales.*
- **Fausser compagnie à** (quitter)
⇒ *Je leur ai faussé compagnie avant la fin de la soirée car j'étais fatigué.*
- **Histoire de** (pour)
⇒ *Durant notre séjour à Calgary, nous avons loué une voiture, histoire de visiter l'ensemble de la ville.*
- **Hors série** (remarquable)
⇒ *Le contraste des couleurs de ce tableau est hors série.*
- **Jusqu'à concurrence de** (jusqu'à)
⇒ *Je suis prêt à donner jusqu'à concurrence de cent dollars pour le radiothon.*
- **Mettre sur le compte de** (blâmer)
⇒ *Bon nombre de personnes mettent sur le compte des jeunes les problèmes de violence en ville.*
- **Ne rien vouloir savoir** (ne pas entendre raison)
⇒ *J'ai tenté de lui expliquer la situation, mais il ne voulait rien savoir.*
- **Passer sous le bistouri, sous le scalpel, sous le couteau** (subir une opération chirurgicale)
⇒ *Son frère est passé sous le bistouri et il doit rester à l'hôpital pendant quelques jours.*
- **Place d'honneur** (une place spéciale)
⇒ *Nos parents méritent une place d'honneur dans nos cœurs.*

- **Pour de bon** (réellement, sérieusement)
⇒ *À l'approche des examens, les élèves travaillent pour de bon.*
- **Pour les besoins de la cause** (pour donner les preuves)
⇒ *Les photos et les graphiques ont été utilisés pour les besoins de la cause.*
- **Publier les bans** (annoncer officiellement un mariage)
⇒ *Sais-tu que Juliette et Roméo vont publier les bans dimanche prochain ?*
- **Rouler quelqu'un** (tromper)
⇒ *Il est clair que ce vendeur a roulé son client.*
- **Sans cérémonie** (tout simplement)
⇒ *Benoît s'est présenté sans cérémonie.*
- **Se dépenser sans compter** (ne pas se ménager, aider gratuitement)
⇒ *Ce groupe de jeunes s'est dépensé sans compter afin d'aider la communauté.*
- **Se faire sentir** (se manifester)
⇒ *Les effets des coupures se font sentir à travers la province.*
- **S'en fiche** (ne pas s'en préoccuper)
⇒ *J'ai des difficultés à comprendre les explications qu'il donne et j'ai l'impression qu'il s'en fiche.*
N.B.: expression qui n'est pas très polie, qui est très familière.
- **Si bon te semble** (si cela te plaît)
⇒ *J'irai rencontrer tes parents, si bon te semble.*
- **Somme toute** (en résumé)
⇒ *Somme toute, nous recherchons la justice.*
- **Tenir à distance** (tenir éloigné)
⇒ *Il y a des personnes qu'il vaut mieux tenir à distance si on ne veut pas avoir de problème.*
- **Trouver son compte** (avoir des avantages)
⇒ *Ce n'est pas un emploi facile mais j'y trouve mon compte et ça me satisfait.*
- **Venir à bout de** (réussir, triompher)
⇒ *Julien est venu à bout de sa timidité et il participe maintenant à la pièce de théâtre.*
- **Vivre aux crochets de** (se faire entretenir par une autre personne)
⇒ *Les frais des cours universitaires sont tellement élevés que les étudiants doivent vivre aux crochets de leurs parents.*

Les proverbes

Proverbes

- **À chaque jour suffit sa peine.**
⇒ Supporte les maux d'aujourd'hui sans penser d'avance à ceux que te réserve l'avenir.
- **L'air ne fait pas la chanson. L'habit ne fait pas le moine.**
⇒ L'apparence n'est pas la réalité.
- **L'appétit vient en mangeant.**
⇒ Plus on en a, plus on en veut.
- **L'argent n'a pas d'odeur.**
⇒ Certaines personnes ne se soucient pas de la manière dont elles gagnent de l'argent, pourvu qu'elles en gagnent.
- **Beaucoup de bruit pour rien.**
⇒ Titre d'une comédie de Shakespeare, passé en proverbe, pour exprimer qu'une affaire a pris des proportions alors qu'elle est insignifiante.
- **Bien mal acquis ne profite jamais.**
⇒ On ne peut pas profiter en paix d'un bien obtenu de façon illégale.
- **Cordonnier mal chaussé/Les cordonniers sont toujours mal chaussés.**
⇒ On néglige souvent les avantages qu'on a à sa portée.
- **L'exception confirme la règle.**
⇒ Si l'exception n'existait pas, il n'y aurait pas de règle car l'une vient de l'existence de l'autre.
- **La faim chasse le loup du bois.**
⇒ La nécessité contraint les personnes à faire des choses qui ne sont pas conformes à leurs goûts.
- **Il faut battre le fer pendant qu'il est chaud.**
⇒ Il faut travailler activement à une affaire qui est en bonne voie de réalisation.
- **Il faut rendre à César ce qui appartient à César.**
⇒ Il faut donner à la bonne personne les mérites de l'action qui lui reviennent.
- **Mieux vaut prévenir que guérir.**
⇒ C'est plus facile de prévoir que d'être obligé de corriger ensuite.
- **Ne réveille pas le chat qui dort.**
⇒ Il ne faut pas ramener une mauvaise affaire.

- **La nuit porte conseil.**
⇒ La nuit peut nous inspirer, favoriser notre réflexion.
- **Nul n'est prophète dans son pays.**
⇒ Personne n'est apprécié à sa juste valeur là où il vit habituellement.
- **L'oisiveté est mère de tous les vices.**
⇒ N'avoir rien à faire, c'est s'exposer à toutes les tentations.
- **On reconnaît l'arbre à tous ses fruits.**
⇒ C'est à ses actes qu'on connaît la valeur d'une personne.
- **Péché avoué est à demi pardonné.**
⇒ Celui ou celle qui avoue sa faute obtient plus facilement le pardon.
- **Prudence est mère de sûreté.**
⇒ C'est en étant prudent et prudente qu'on évite tout danger.
- **Qui aime bien châtie bien.**
⇒ Un amour véritable est celui qui n'a pas peur d'utiliser une sage sévérité.
- **Qui ne risque rien n'a rien.**
⇒ Un succès ne peut s'obtenir sans quelque risque.
- **Qui ne dit mot consent.**
⇒ Ne pas donner d'objection, c'est donner son accord.
- **Qui s'y frotte s'y pique.**
⇒ Celui ou celle qui s'y risque le regrette.
- **Rira bien qui rira le dernier.**
⇒ Qui se moque d'une autre personne risque de voir à son tour les autres se moquer d'elle.
- **Un tien vaut mieux que deux tu l'auras.**
⇒ Posséder peu, mais sûrement, vaut mieux qu'espérer beaucoup sans en être sûr.
- **Tout vient à point à qui sait attendre.**
⇒ Avec du temps, et de la patience, on réussit, on obtient ce qu'on désire.

Les moyens mnémotechniques



Les moyens mnémotechniques d'usage courant ⁶⁹

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'emmagasinage 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 ou une phrase qui me permettra de mieux retenir les mots de la liste.

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: «Ma Vieille, Tu Me Jettes Sur Une Nouvelle Planète».

L'analogie (p. 377)

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 m'est plus facile de me 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, schémas 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. 447)

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. 460)

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. 367)

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 permets 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]

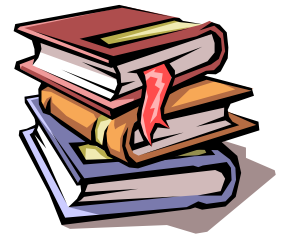
Nous	-mes	-ons	
[sons]	[me] (être)	[on]	
Vous	-tes	-ez	
[sons]	[te] (être, dire, faire)	[é]	
Ils / elles	-ont	-ent	
[sons]	[on]	[autres]	

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 mesons
vous tenez
Ils / elles ontent

Il est possible de faire de grandes affiches de rappel pour la classe et de fournir une petite fiche de rappel à chaque élève. Cette fiche pourrait être collée dans le cahier de l'élève ou sur le coin gauche de son bureau (je facilite le rappel de l'information en la plaçant en haut à gauche).

Bibliographie



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, 7e et 8e 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