

# Guide d'enseignement efficace en matière de littératie

*de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année*



FASCICULE 4

Les situations d'enseignement

2006

## **Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année**

### **Fascicule 4 : Les situations d'enseignement**

Les autres fascicules qui composent ce guide traitent d'une variété de sujets, entre autres, de la gestion de classe et de la planification du temps d'enseignement en littératie, de l'évaluation des progrès des élèves en matière de littératie, de la communication orale et de l'utilisation de la technologie. On y propose aussi des modèles de leçons, des exemples d'activités ainsi que du matériel à reproduire.

# **Guide d'enseignement efficace en matière de littérature, de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année**

FASCICULE 4

Les situations d'enseignement



Le *Guide d'enseignement en matière de littérature de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année* a été élaboré en conformité avec la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* pour soutenir la réussite scolaire des élèves et appuyer le développement durable de la communauté scolaire de langue française de l'Ontario. On y présente, entre autres, des stratégies d'enseignement qui favorisent l'acquisition de compétences en communication orale par chaque élève.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>FASCICULE 4 : LES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT</b> .....	1
<b>La communication orale dans le contexte de la communauté francophone de l'Ontario</b> .....	2
Le rapport au langage en milieu minoritaire .....	2
Le contexte formel ou informel de la situation de communication orale .....	4
Les situations de communication orale .....	6
L'interaction verbale .....	8
L'expression .....	10
La présentation orale .....	10
L'enseignement explicite des stratégies de communication orale .....	11
<b>Les situations de lecture et d'écriture</b> .....	14
Être un modèle en lecture et en écriture .....	17
La lecture aux élèves .....	17
L'écriture modelée .....	21
Enseigner explicitement la lecture et l'écriture .....	24
La lecture partagée .....	29
L'écriture partagée .....	33
Cibler l'enseignement en lecture et en écriture .....	37
La lecture guidée .....	38
L'écriture guidée .....	41
Favoriser l'autonomie en lecture et en écriture .....	44
La lecture autonome .....	44
L'écriture autonome .....	50
<b>L'étude du vocabulaire et de la grammaire</b> .....	54
L'enseignement du vocabulaire .....	54
L'enseignement de la grammaire .....	56

## *Annexes*

Annexe A : Gabarit pour aider les enseignants dans leur pratique réflexive .....	59
Annexe B : Niveau de difficulté des textes .....	61
Annexe C : Exemples de réflexion à haute voix .....	62
Annexe D : Les quatre rôles de l'élève en activité de lecture .....	63
Annexe E : Suggestions d'activités de prolongement ou de réinvestissement .....	64
Annexe F : Questionnement pour développer les habiletés de la pensée .....	66
Annexe G : Les quatre rôles de l'élève en activité d'écriture .....	67
Annexe H : Le rôle de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant à chaque étape du processus d'écriture .....	68

## *Figures*

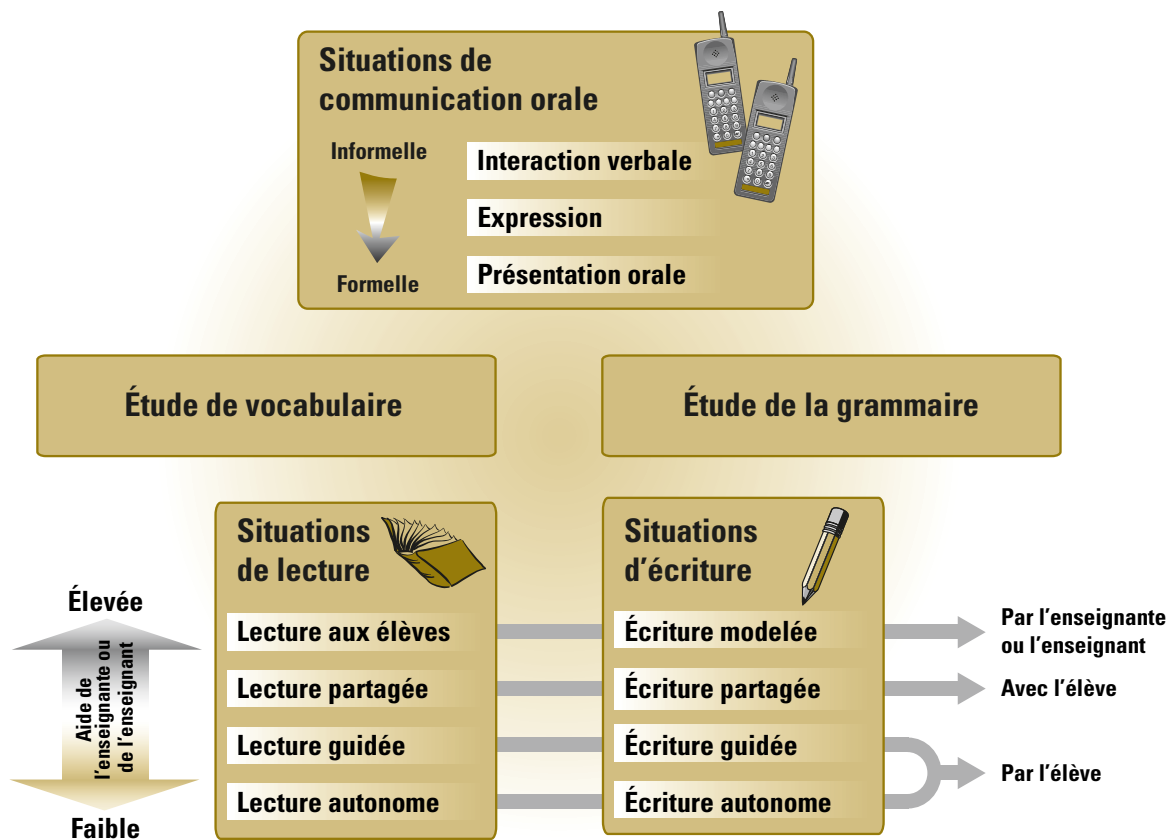
Figure 1 Cadre de planification de l'enseignement des habiletés liées à la littératie .....	1
Figure 2 Fréquence d'exploitation des situations d'enseignement pour la communication orale .....	8
Figure 3 Démarche d'enseignement explicite des stratégies de communication orale .....	12
Figure 4 Répertoire des principales stratégies de communication orale .....	13
Figure 5 Les situations de lecture et d'écriture .....	15
Figure 6 Déroulement d'une séance de lecture aux élèves .....	20
Figure 7 Déroulement d'une séance d'écriture modelée .....	23
Figure 8 Démarche d'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture .....	25
Figure 9 Répertoire des principales stratégies de lecture .....	26
Figure 10 Répertoire des principales stratégies d'écriture .....	27
Figure 11 L'enseignement explicite au cœur de la lecture et de l'écriture partagée .....	28
Figure 12 Déroulement d'une séance de lecture partagée .....	32
Figure 13 Déroulement d'une séance d'écriture partagée .....	36
Figure 14 Déroulement d'une séance de lecture guidée .....	40
Figure 15 Déroulement d'une séance d'écriture guidée .....	43
Figure 16 Déroulement d'une séance de lecture autonome .....	49
Figure 17 Déroulement d'une séance d'écriture autonome .....	53

<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	69
----------------------------	----

# LES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT

Telles que présentées dans le fascicule 2, partie B, les situations de communication orale, de lecture et d'écriture constituent la charpente du cadre de planification de l'enseignement des habiletés liées à la littératie (voir la figure 1). Il revient aux enseignants de mettre en place cette structure pour assurer le soutien à l'apprentissage en matière de littératie dans les classes de cycle moyen. L'objectif du présent fascicule est de se familiariser avec ces situations d'enseignement, chacune remplissant un rôle particulier dans le processus d'enseignement et devant être exploitée en classe pour faciliter l'acquisition des savoirs fondamentaux et des habiletés connexes liés à la littératie.

**Figure 1 : Cadre de planification de l'enseignement des habiletés liées à la littératie**



Ce n'est pas un hasard si la communication orale occupe une position importante dans le cadre de planification. À l'école, l'enseignement se réalise surtout par les dialogues que génère l'étude de textes variés, porteurs des savoirs à acquérir. On sait toutefois qu'il faut apprendre aux élèves à mettre leurs habiletés d'écoute et de prise de parole au service des apprentissages pour que ces dialogues deviennent véritablement constructifs et les aident à développer leurs compétences. C'est le principal objectif des situations d'enseignement en communication orale ciblées dans ce fascicule.

La présentation des situations d'enseignement débute ainsi avec la question de l'oral à l'école avant de se prolonger dans la lecture et l'écriture. Le dernier volet du fascicule est consacré à l'étude de vocabulaire et de la grammaire, deux composantes incontournables reliées au développement des habiletés en communication orale, en lecture et en écriture.

## LA COMMUNICATION ORALE DANS LE CONTEXTE DE LA COMMUNAUTÉ FRANCOPHONE DE L'ONTARIO

Les écoles de langue française de l'Ontario ont fait de la compétence à communiquer oralement en français une de leurs plus hautes priorités dans le cadre de la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* (Ministère de

« MANDAT DE L'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE  
L'école est un milieu d'apprentissage qui vise le succès personnel et la réussite scolaire des élèves par le développement de la compétence à communiquer en français à l'oral et à l'écrit [...] »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 8)

l'Éducation de l'Ontario, 2004). Le court exposé qui suit rappelle brièvement le contexte dans lequel évoluent les élèves qui fréquentent ces écoles, ce contexte expliquant en grande partie les difficultés de développer un rapport positif au langage en milieu minoritaire.

### Le rapport au langage en milieu minoritaire

La plupart des élèves qui fréquentent les écoles de langue française de l'Ontario sont quotidiennement exposés au français et à l'anglais, et parfois à d'autres langues. Toutefois, les conditions dans lesquelles ils ont appris ou apprennent le français varient beaucoup d'un élève à l'autre et leurs compétences langagières sont pour le moins contrastées. Au cycle moyen, certains élèves s'expriment aisément en français, tandis que d'autres parlent encore peu ou très peu le français.

« Des recherches ont établi qu'il faut deux ans d'exposition à la langue d'enseignement pour développer la compétence à communiquer de base qui permet de tenir une conversation dans un contexte social (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000). »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 44)



La prestation de programmes de soutien linguistique bien développés et faciles d'accès joue ainsi un rôle crucial dans les écoles de langue française. D'une part, le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) aide les élèves qui ont une faible connaissance du français parlé et écrit à développer rapidement des capacités de communication langagières suffisantes pour suivre les cours de la classe régulière. D'autre part, le programme de perfectionnement du français (PDF) recommande « [...] d'inviter les élèves à se raconter afin de pouvoir par la suite, à la lumière de leurs récits, élaborer des activités à travers lesquelles chacun et chacune pourront se reconnaître et mettre en valeur leurs expériences. [...] d'où l'importance pour le personnel enseignant de puiser dans la littérature d'ici et d'ailleurs des textes qui reflètent diverses réalités sociales et culturelles. [...] Bref, il faut adapter la pédagogie pour répondre aux besoins particuliers de l'élève et tenir un discours à sa portée, puisqu'on peut ainsi le motiver et l'inciter à s'investir dans son apprentissage. » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002, p. 46)

Dans ce contexte particulier, les aspects affectif et social jouent un rôle déterminant dans le développement de la langue. Les expériences que les élèves vivent tout au long de leur socialisation, dans la famille et à l'école, influent beaucoup sur leur rapport au langage, à la langue ou aux langues. Prendre la parole en classe n'est pas facile pour l'élève qui redoute le regard de l'autre ou se sent mal à l'aise dans la langue de communication. Avant de s'exposer à ce risque, il lui faut comprendre que le langage appartient à tout le monde dans la classe et que sa parole y sera accueillie et écoutée (voir le fascicule 1, Développer le rapport au langage, p. 42 et le fascicule 2, Instaurer un climat de classe positif, p. 3).

Par ailleurs, à mesure que l'élève grandit et que son activité intellectuelle s'accroît, la pression de l'anglais dans l'environnement peut influencer ses habitudes linguistiques et culturelles. Rappelons qu'au cycle moyen, les élèves sont en quête d'eux-mêmes et ressentent le besoin de s'affirmer dans un groupe qui leur apporte du soutien. Chaque élève construit son savoir et son identité culturelle avec et par les autres; par conséquent, le sentiment d'appartenance au fait français ne peut s'éclorer et s'épanouir que si le groupe classe démontre une responsabilité solidaire (voir le fascicule 1, La construction sociale du savoir, p. 43).

« L'éducation en langue française engendre et nourrit le développement de l'identité personnelle, linguistique et culturelle et le développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté francophone dynamique et pluraliste. »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 6)

« Le savoir communiquer oralement sert à s'informer, s'expliquer, discuter, argumenter, bref à tout ce qui permet de répondre adéquatement aux situations de la vie courante. Pour Philippe Perrenoud (1991, p. 12), la maîtrise de l'oral prêterait aux individus cette qualité : "[...] d'être capable de comprendre le monde dans lequel ils évoluent, de ne pas croire naïvement tout ce que l'on leur raconte, de participer aux décisions, de négocier leur place, de discuter les règles du jeu, de juger les lois et les politiques, les idéologies et les pouvoirs en place." »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 36)

Les expériences de communication orale constituent le véritable levier de l'apprentissage du langage expressif et réceptif, du questionnement, de la réflexion et de la pensée critique à l'école. Ces expériences sont indispensables au développement social, affectif et cognitif de l'élève du cycle moyen pour qui se raconter, parler avec ses camarades, donner son opinion et négocier répond à un besoin d'épanouissement naturel.

Pour que la langue française demeure et, pour certains, redevienne source de plaisir et de jeu à l'école, il faut proposer aux élèves des activités langagières variées, signifiantes et divertissantes à partir de textes oraux, visuels ou écrits. Les programmes-cadres du curriculum de l'Ontario proposent aux enseignants de multiples thèmes et sujets d'intérêt tout désignés pour l'exercice de la réflexion par le dialogue dans les classes du cycle moyen. À leur intérêt accru pour l'anglais, il

faut répondre par des expériences sociolinguistiques authentiques et intéressantes en français, qui seront autant d'occasions d'entraîner l'oreille aux sons et aux structures langagières que d'étendre le vocabulaire, de s'ouvrir à l'autre, de réfléchir sur le monde et de se construire une identité personnelle et culturelle.



### D'après le Rapport...

*« Les élèves du cycle moyen ont besoin d'occasions fréquentes et variées de s'exprimer oralement et ces occasions doivent constituer des situations langagières authentiques. L'interaction avec l'entourage permet aux élèves de comprendre ce qu'est une communication orale efficace. »* (Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 62)

Afin de mieux comprendre les situations d'enseignement décrites plus loin, il est utile de cerner le contexte de communication orale à partir des deux caractéristiques dominantes (formelle ou informelle) sous l'angle desquelles elle est généralement perçue.

### **Le contexte formel ou informel de la situation de communication orale**

Toute communication orale authentique implique parole, écoute et souci de l'autre. Toutefois, le ton du discours varie beaucoup selon les circonstances, et celles-ci sont aussi nombreuses et diverses que les manifestations de la vie relationnelle à l'école, au travail ou à la maison. Ainsi, chaque situation de communication orale est particulière.

Le contexte formel ou informel de la situation de communication influence le degré de spontanéité, de formalité (registre de langue, ton de discours) et d'élaboration (contenu et forme) du discours. Il suffit pour s'en rendre compte de considérer les variables en jeu dans chaque situation :

- le contexte (p. ex., social, pédagogique, ludique);
- l'intention de communication (p. ex., se distraire, informer, convaincre);
- la relation avec l'autre (p. ex., amicale, tendue, professionnelle);
- les habiletés langagières des locuteurs ou des auditeurs.

Cela dit, il suffit d'imaginer quelques scènes de la vie courante pour réaliser que chaque situation revêt un contexte plus ou moins formel ou informel. Pensons par exemple à celles-ci : une conversation amicale entre deux personnes qui se connaissent (situation à caractère informel); une négociation délicate entre un chef d'entreprise et ses employés (situation à caractère formel); l'explication du raisonnement mathématique d'un élève (situation à caractère informel en cours d'apprentissage; situation à caractère formel dans le cadre d'une évaluation sommative); la présentation d'un rapport de recherche devant une assemblée de spécialistes (situation à caractère formel).

Il arrive qu'un discours passe du formel à l'informel et inversement (p. ex., le registre de langue peut changer au cours d'une conversation ou d'une interaction), mais la situation elle-même revêt toujours un contexte formel ou informel.

À l'école comme dans la vie courante, les situations de communication orale en contexte informel (p. ex., discussion, consultation entre camarades) sont bien plus nombreuses que les situations de communication orale en contexte formel (p. ex., présentation d'un rapport ou jeu de rôles).

Ces échanges informels sont reconnus pour leurs apports pédagogiques. Ils favorisent la participation des élèves aux activités scolaires et facilitent le développement de leurs habiletés langagières et sociales. De fait, lorsque la bonne entente règne dans la classe, les élèves sont naturellement enclins à partager leurs expériences entre eux et avec leur enseignante ou leur enseignant et sont davantage portés à prendre des risques en cours d'apprentissage.

Cela dit, l'école s'attend à ce que ces échanges informels génèrent une véritable culture d'apprentissage commune dans les classes, particulièrement en ce qui a trait à l'acquisition des connaissances et au développement de compétences observables. Ces nouvelles habiletés, orientées vers la compréhension, la production et la recherche de sens constituent le cœur des enjeux de l'amélioration du rendement des élèves en communication orale.

## Les situations de communication orale

Mettre les échanges verbaux au service des apprentissages permet aux élèves de partager leurs idées ou de verbaliser leur pensée pour produire du sens à partir de textes oraux, visuels ou écrits. Ces échanges requièrent



« La langue est un outil de connaissance qui donne accès à un système de valeurs et à un mode d'interprétation du monde et elle est, de fait, un outil d'expression de la culture. »

*(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 49)*

un entraînement quotidien et de qualité à l'écoute et à la prise de parole pour viser le développement des habiletés sociales et langagières. C'est pourquoi on recommande d'articuler l'enseignement autour des trois situations de communication orale : interaction verbale, expression et présentation orale.

### Interaction verbale

L'interaction verbale est une situation informelle et spontanée de communication orale qui amène les élèves à fournir des efforts d'attention et de réflexion. Compte tenu de l'importance des échanges verbaux pour construire sa pensée (p. ex., lors d'une discussion ou d'une consultation), cette situation de communication orale s'impose comme une priorité dans l'enseignement et l'apprentissage dans toutes les matières du curriculum.



## Expression

L'expression est une situation de communication orale indispensable au développement des habiletés langagières ainsi que de la pensée créative et critique des élèves. Imiter ou transformer par l'imaginaire des personnages, des idées, des émotions ou des actions apparaît de façon bien plus évidente aux élèves si les activités proposées leur permettent la construction de sens et rendent vivante l'étude des textes.



## Présentation orale

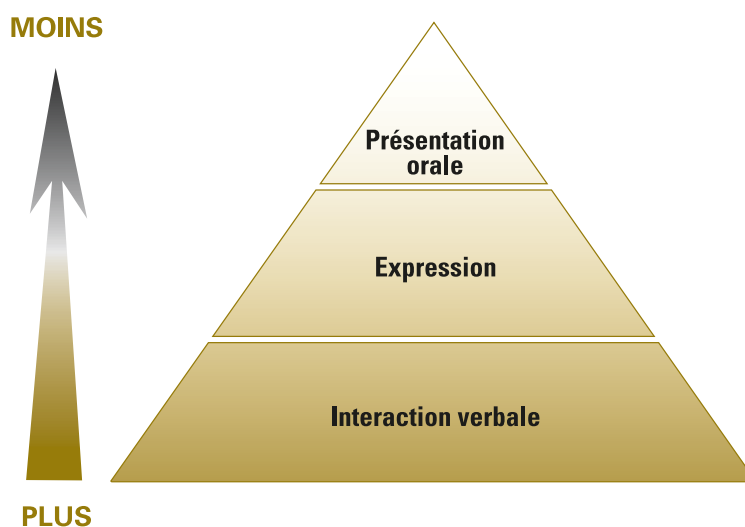
La présentation orale est une situation de communication formelle qui requiert une préparation rigoureuse. Cette situation doit être reliée à des tâches structurées (p. ex., la présentation d'un rapport de recherche ou la participation à un minidébat) afin d'aider chaque élève à développer la confiance en soi nécessaire pour parler en public.





La fréquence d'exploitation recommandée pour ces trois situations d'enseignement en communication orale : interaction verbale, expression et présentation orale, est illustrée dans la figure 2. Plus l'élève est placé en situation d'interaction verbale et d'expression, plus il ou elle a l'occasion d'explorer ses propres idées, de les cerner, de les organiser et de les partager tout en s'inspirant des échanges avec les autres pour finalement arriver à s'exprimer avec clarté, aisance et assurance lors d'une présentation orale.

**Figure 2 : Fréquence d'exploitation des situations d'enseignement pour la communication orale**



### L'interaction verbale

Savoir écouter, ajuster son discours à celui de ses interlocuteurs et transmettre ses connaissances, ses convictions et ses émotions s'apprend au terme de nombreuses pratiques. Il est essentiel que l'enseignante ou l'enseignant mette les échanges verbaux au service des apprentissages, quelle que soit la matière enseignée. D'autre part, il est important que chaque élève prenne conscience des bienfaits de ces échanges dans son apprentissage.

En classe, la plupart des échanges sont liés à un objectif d'apprentissage précis requérant soit le partage de connaissances, soit la participation à une démarche cognitive particulière (p. ex., la chaise de l'auteur, la consultation, le cercle de lecture). Ces véritables situations d'apprentissage permettent aux enseignants d'aborder, sur-le-champ, les difficultés de verbalisation que rencontrent les élèves (p. ex., mettre en mots une situation ou un problème donné, l'analyser, formuler des hypothèses ou confronter des points de vue). Ces échanges ciblent la construction de sens et le développement des habiletés supérieures de la pensée. Pour faire une critique, par exemple, il faut être capable de remarquer ce que l'autre fait d'intéressant et se questionner sur son intention et son comportement : Est-il sincère? Où veut-elle en venir? Pourquoi tant d'obstination?

Au cycle moyen, la verbalisation d'une pensée concrète doit aussi souvent que possible se prolonger dans un questionnement qui facilite le passage à la pensée abstraite. Ce faisant, les activités d'interaction verbale (entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignante ou l'enseignant) conduisent à l'acquisition graduelle de connaissances et d'habiletés cognitives plus complexes qu'au cycle primaire.

- Au niveau de la verbalisation, les élèves apprennent à mettre en mots leur pensée concrète au moyen d'un vocabulaire de plus en plus étendu et à exprimer leur pensée créative et critique. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est d'écouter l'élève et de l'aider à énoncer ce qu'il ou elle cherche à exprimer.
- Au cours de leurs échanges verbaux, les élèves apprennent à s'écouter et prennent conscience de leur capacité de s'exprimer et de réfléchir ensemble. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant se situe à plusieurs niveaux :
  - enseigner explicitement des stratégies d'écoute et de prise de parole et observer leur application;
  - intervenir au cours d'échanges exigeant l'utilisation d'habiletés de la pensée plus complexes (p. ex., comparer, formuler des hypothèses, résumer, analyser, évaluer);
  - aider les élèves à réfléchir sur leur démarche d'apprentissage.

#### **Pensée créative**

Processus ou mode de traitement qui mobilise les informations, expériences et apprentissages antérieurs non reliés directement au problème à résoudre ou à la situation présente, ce qui tend à produire des associations lointaines, des arrangements imprévisibles, des condensations évocatrices, bref, des réponses originales et susceptibles parfois de faire reconsidérer, en tout ou en partie, le champ d'une science ou d'un art.

#### **Pensée critique**

Attitude d'enquête impliquant l'emploi de faits, de principes, de théories, d'abstractions, de déductions, d'interprétations et d'évaluation des arguments. Habileté qui nécessite le recours à la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation en faisant appel à la raison.



### **D'après le Rapport...**

*« Par une écoute attentive et un dialogue empreint de respect, les élèves s'appuient sur les idées des autres et intègrent de nouvelles données dans leur vision du monde. » (Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 61)*

Les activités d'interaction verbale doivent ainsi être pour chaque élève des occasions de réfléchir, de résoudre des problèmes, d'enrichir son vocabulaire et de vivre des expériences de collaboration enrichissantes. Ces échanges verbaux visent aussi l'engagement et l'affirmation de soi. La rencontre d'idées divergentes peut amener chaque élève à comprendre autrement une question, un événement ou une conduite, et à concevoir le besoin d'intégrer en partie ou entièrement, le message de l'autre dans son discours pour produire du sens.

## L'expression

Bon nombre des élèves qui fréquentent les écoles de langue française ont du mal à imaginer le français autrement que dans le contexte scolaire ou familial. La situation d'expression, à travers des jeux de langage de toutes sortes, contribue à leur faire

« En entrant dans le rôle d'un personnage, en interprétant des compositions dramatiques [...], l'élève découvre d'autres comportements, d'autres points de vue et d'autres modes de pensée, se préparant ainsi à la vie en société. »

*(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1998, p. 46)*

découvrir une réalité plus motivante tout en les aidant à développer leurs habiletés langagières ainsi que leur esprit créatif et critique. Les activités d'expression s'inscrivent dans un contexte stimulant et original tel que le théâtre des lecteurs, le jeu de rôles, le personnage en question ou l'improvisation.

La situation d'expression vise l'analyse et l'interprétation de textes, en particulier de textes ludiques, poétiques et narratifs. Les activités d'expression sont particulièrement appropriées pour développer des habiletés d'écoute et de prise de parole, par l'entremise de l'exploitation de la voix et du langage non verbal.

En plus de se familiariser avec ces techniques, les élèves doivent aussi avoir l'occasion de mettre en mots des idées, des images et des sentiments. Il est possible que certains élèves découvrent à travers ces activités des talents qui jusque-là leur étaient inconnus. La situation d'expression cible le développement de la créativité des élèves dans un contexte de collaboration. Elle fait aussi appel à leurs capacités d'analyse et à leur sens critique tout en leur procurant du plaisir.

## La présentation orale

La présentation orale est une démonstration des acquis devant un auditoire qu'il faut capter par son assurance, son enthousiasme, sa conviction et son savoir. Une présentation orale ne se prépare jamais à la dernière minute, mais bien à l'avance. Il est important

« Par l'écoute, la parole et le mouvement, l'élève étudie des concepts, décèle et résout des situations problématiques, structure ses expériences personnelles, exprime et éclaire ses idées et ses émotions, produit des compositions qui reflètent son originalité et son esprit critique. »

*(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1998, p. 46)*

que les élèves se fassent une idée précise et juste de cette prestation et apprennent à la préparer et à s'y préparer.

Tout comme les situations d'interaction verbale et d'expression, les activités de présentation orale sont des occasions privilégiées pour les élèves de mettre en pratique des techniques, soit l'exploitation de la voix ou du langage non verbal et de démontrer leurs habiletés d'écoute et de prise de parole.

Au cycle moyen, les activités de présentation orale sont un excellent moyen d'aider chaque élève à se valoriser et à démontrer ses connaissances et ses habiletés. Bien accompagné, on peut

s'attendre à ce que chaque élève découvre par ces expériences une autre façon de s'ouvrir aux autres et de dialoguer.



Les considérations à retenir pour cette situation influent sur la qualité des expériences menées en classe.

- *Donner aux élèves la liberté d'exprimer leurs préférences.*

Quelle que soit la matière, il faut laisser aux élèves une certaine liberté de choix quant au sujet qu'ils décideront de traiter. Il est important que ce sujet leur tienne à cœur et qu'ils en aient une bonne connaissance pour avoir envie de communiquer leur enthousiasme aux autres.

- *Enseigner au préalable les stratégies d'écoute et de prise de parole.*

Un enseignement explicite suivi d'un étayage en cours d'apprentissage permet aux élèves d'apprendre à :

- préparer leur présentation orale;
- exploiter les techniques de prise de parole et le langage non verbal.

## **L'enseignement explicite des stratégies de communication orale**

Les stratégies de communication orale peuvent être regroupées sous deux grandes catégories : les stratégies d'écoute et les stratégies de prise de parole. Toutes ces stratégies s'acquièrent par la pratique. La plupart des élèves ont besoin de modèles et de soutien pour arriver à participer activement à une discussion ou à prendre la parole avec confiance devant un auditoire. Les stratégies de communication orale, comme les stratégies de lecture et d'écriture, doivent être enseignées explicitement.

Les quatre étapes de la démarche de l'enseignement explicite sont le *quoi*, le *pourquoi*, le *comment* et le *quand*. Après avoir défini et expliqué la stratégie à enseigner (le *quoi*) et (le *pourquoi*), l'enseignante ou l'enseignant modèle la stratégie (le *comment*) et précise quand l'utiliser (le *quand*). Il ou elle prévoit toujours des pratiques guidées, coopératives et autonomes à l'étape du *comment* afin de donner aux élèves le temps de se familiariser avec la stratégie et de l'expérimenter dans un environnement sans risque. La répétition de cette étape sur plusieurs séances peut s'avérer nécessaire selon la complexité de la stratégie ou selon les besoins des élèves.

Afin de faciliter l'apprentissage de ces stratégies, il est important que les enseignants présentent aux élèves des exemples très variés, et si possible des contre-exemples, qui illustrent les avantages de savoir écouter et de savoir prendre la parole dans divers contextes. Ce faisant, les élèves prennent conscience de l'importance d'utiliser des stratégies et des techniques d'exploitation de la voix et du langage non verbal pour devenir des locuteurs et des auditeurs confiants et efficaces dans différentes activités de communication orale.

La figure 3 présente un référentiel décrivant la marche à suivre pour enseigner des stratégies de communication orale.

**Figure 3 : Démarche d'enseignement explicite de stratégies de communication orale**

<p><b>QUOI</b></p>	<p>Je définis la stratégie à enseigner :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Je donne un contre-exemple et un exemple de la stratégie.</li> <li>– Je formule la définition de la stratégie avec les élèves.</li> </ul> <p>J'écris la définition sur un bloc de conférence qui servira ensuite de référentiel.</p>
<p><b>POURQUOI</b></p>	<p>J'explique l'utilité de la stratégie par le questionnement suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– À quoi sert cette stratégie?</li> <li>– Pourquoi est-ce que je l'utilise?</li> <li>– Comment m'aide-t-elle à mieux communiquer?</li> </ul> <p>J'écris le pourquoi de la stratégie sur le référentiel.</p>
<p><b>COMMENT</b></p>	<p>J'enseigne explicitement la stratégie dans un contexte d'apprentissage signifiant.</p> <p><b>Modelage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Je me présente comme modèle devant les élèves.</li> <li>– Avec un ou une élève ou un petit groupe d'élèves, je fais une démonstration de la stratégie en expliquant à haute voix ce qui se passe, pendant que le reste de la classe observe l'activité.</li> <li>– Je reviens avec les élèves sur la démonstration qu'ils viennent d'observer et nous formulons les étapes de la démarche ensemble.</li> </ul> <p>J'écris cette information sur le référentiel.</p> <p><b>Pratique guidée</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– J'invite un petit groupe d'élèves à faire la démonstration de la stratégie devant le groupe classe en leur assurant que je serai là pour les guider.</li> <li>– J'apporte mon aide aux élèves selon les besoins.</li> </ul> <p><b>Pratique coopérative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– J'invite chaque élève à mettre la stratégie en pratique en petits groupes.</li> <li>– Je circule entre les petits groupes.</li> <li>– J'apporte mon aide aux élèves selon les besoins.</li> </ul> <p><b>Pratique autonome</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– J'invite les élèves à utiliser la stratégie enseignée en n'intervenant que si je l'estime nécessaire.</li> <li>– J'observe les élèves.</li> <li>– Je repère ceux qui ont de la difficulté à l'appliquer dans le but de leur apporter du soutien.</li> <li>– J'invite les élèves à expliquer leur démarche en posant des questions (p. ex., Comment s'est déroulée votre expérience? Que s'est-il passé à tel moment? Pourquoi cette stratégie est-elle utile?)</li> </ul> <p><b>Remarque :</b></p> <p>L'étayage se fait principalement à cette étape de la démarche (voir le fascicule 2, L'étayage au service de l'apprentissage, p. 61).</p> <p>Rappelons qu'il faut toujours réserver du temps pour l'objectivation en grand groupe après chaque étape du <i>comment</i>.</p>
<p><b>QUAND</b></p>	<p>Je précise le moment où cette stratégie peut être utile :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– avant, lorsque je prépare une communication orale;</li> <li>– pendant, lorsque j'écoute ou je parle;</li> <li>– après, lorsque je fais un retour sur ce que j'ai dit ou entendu.</li> </ul> <p>J'écris cette information sur le référentiel.</p>

Inspiré de *La démarche de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension*, Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien (CSDCEO).

La figure 4 présente les principales stratégies de communication orale pouvant être enseignées au cycle moyen. Chaque stratégie est accompagnée d'une description qui met en lumière le comportement recherché. Ces stratégies sont développées dans le fascicule 5, *La communication orale*.

**Figure 4 : Répertoire des principales stratégies de communication orale**

<b>Stratégies d'écoute</b>	<b>Description du comportement</b>
<b>Démontrer du respect</b>	Je démontre une attention soutenue et une attitude positive envers les locuteurs.
<b>Activer ses connaissances antérieures</b>	J'écoute le message, j'observe les indices et je réfléchis à ce que je connais sur le sujet.
<b>Interpréter le langage non verbal</b>	J'analyse des indices et je dégage des informations à partir des expressions faciales et des gestes des locuteurs.
<b>Traiter l'information</b>	J'écoute attentivement le message et je relève les idées essentielles pour y donner un sens.
<b>Vérifier sa compréhension</b>	Je prends des moyens pour m'assurer que j'ai bien compris le message en le reformulant ou en questionnant les locuteurs.
<b>Prendre des notes</b>	J'écris les éléments importants d'un message.
<b>Réagir au message</b>	Je donne suite à un message en exprimant mes idées, mes sentiments ou mon opinion.

<b>Stratégies de prise de parole</b>	<b>Description du comportement</b>
<b>Cibler l'intention du message et les auditeurs</b>	J'ajuste mon message selon mon intention et je choisis le registre de langue qui convient aux auditeurs.
<b>Établir et soutenir le contact</b>	Je choisis un moyen de capter l'attention des auditeurs et de soutenir leur intérêt en exploitant ma voix et mon langage non verbal.
<b>Appuyer son message</b>	J'accompagne mon message d'éléments visuels ou sonores, de moyens technologiques ou médiatiques pour mieux me faire comprendre.
<b>Clarifier son message</b>	J'utilise des moyens pour vérifier la compréhension de mon message et le rendre plus clair.
<b>Répéter sa présentation</b>	Je m'exerce à livrer une présentation devant un auditoire.

Rappelons pour conclure qu'il y a interdépendance entre communication orale (écoute et prise de parole), lecture et écriture. Au cycle moyen, le développement du langage oral passe de plus en plus par l'écrit qui est lu, dit, récité ou chanté. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut planifier la lecture d'un article suivie d'une discussion puis d'une recherche menant à la présentation d'un exposé oral. Ainsi, les élèves apprécient le déroulement des activités langagières dans un contexte authentique et signifiant. À force d'expériences semblables, les élèves saisissent que l'oral et l'écrit s'influencent l'un l'autre et commencent à identifier les ressemblances et les différences entre la langue parlée et la langue écrite.

## LES SITUATIONS DE LECTURE ET D'ÉCRITURE



Selon la Table ronde des experts en littératie, les lecteurs et les rédacteurs efficaces font appel à leur capacité de raisonner de façon consciente pour formuler des idées, résoudre des problèmes et produire du sens en lecture et en écriture. Les enseignants aident les élèves du cycle moyen à développer ces habiletés en leur présentant des stratégies qu'utilisent les lecteurs et les rédacteurs compétents (p. ex., faire des inférences, planifier et organiser ses idées), puis en les accompagnant jusqu'à ce qu'ils démontrent leur capacité d'appliquer chaque stratégie enseignée de façon autonome.

En lecture aux élèves et en écriture modelée, l'enseignante ou l'enseignant modèle devant le groupe classe les habiletés d'un lecteur et d'un rédacteur accomplis. En lecture et en écriture partagées, il ou elle fait l'enseignement explicite des stratégies et des concepts en animant successivement des pratiques guidée, coopérative et autonome au cours desquelles les élèves s'exercent à les appliquer en petits groupes, puis individuellement. Ces situations d'enseignement permettent aussi d'approfondir la compréhension d'un texte, de rédiger un texte en collaboration avec les élèves ou de présenter un nouveau concept. Les séances de lecture et d'écriture guidées sont entièrement consacrées au soutien de petits groupes d'élèves qui ont des besoins semblables pour atteindre des objectifs spécifiques. En lecture et écriture autonomes, chaque élève est appelé à démontrer, seule ou seul face au texte, ses compétences à construire le sens d'un texte. Après chaque séance de lecture ou d'écriture, il est important pour l'enseignante ou l'enseignant de s'adonner à une pratique réflexive afin de planifier de façon stratégique les séances subséquentes. Il s'agit de prendre le recul nécessaire pour réfléchir à tous les aspects de son enseignement, en évaluer la portée et envisager les possibilités d'ajuster son action pédagogique selon les besoins d'apprentissage. L'annexe A présente un gabarit pour aider les enseignants dans leur pratique réflexive.

Le nombre de séances requises pour atteindre un objectif d'enseignement donné en lecture ou en écriture varie selon la complexité de l'objectif poursuivi et le rythme de progression de l'apprentissage. Ainsi, l'étude du dépliant informatif demande beaucoup plus de temps que celle d'une recette parce que ce genre de texte est plus complexe et sa production plus exigeante (p. ex., mobilisation de diverses habiletés de recherche et de littératie critique). Ce qui compte, c'est de déterminer et de présenter aux élèves des buts proximaux réalistes – qui sont à leur portée et peuvent être atteints dans un court laps de temps – afin que chacun et chacune puisse s'engager avec confiance dans la démarche d'apprentissage, persévérer et observer ses progrès. Cette exigence est inhérente au processus d'étayage illustré dans le fascicule 2, figure 3, p. 63. Les situations de lecture et d'écriture sous-tendent le processus d'étayage et donnent à l'élève les moyens d'assumer progressivement la responsabilité de son apprentissage. La figure suivante donne une brève description de ces différentes situations d'enseignement.

## Figure 5 : Les situations de lecture et d'écriture

### Lecture aux élèves

La lecture aux élèves contribue à renforcer leur goût de lire et doit être faite quotidiennement en salle de classe. L'enseignante ou l'enseignant anime la séance en lisant un texte à haute voix devant les élèves pour démontrer les habiletés d'un lecteur compétent. Il ou elle s'arrête quelques fois pendant sa lecture afin de verbaliser son processus de pensée et peut engager les élèves dans des activités de littérature critique.

### Écriture modelée

L'écriture modelée a pour objectif principal de susciter le goût d'écrire chez les élèves et **doit être faite quotidiennement** en salle de classe. Elle donne aux élèves une représentation authentique de l'acte d'écriture en tirant partie de la complémentarité de la communication orale et de la lecture. L'enseignante ou l'enseignant écrit un texte devant les élèves en verbalisant son processus de pensée et en fournissant un modèle de rédacteur efficace.

### Lecture partagée

La lecture partagée permet d'aider les élèves à devenir des lecteurs compétents. L'enseignante ou l'enseignant oriente son enseignement en vue de les amener à construire le sens d'un texte. Cette situation comporte deux objectifs d'enseignement **soit** l'enseignement explicite de stratégies de lecture, **soit** la lecture en collaboration visant la compréhension d'un texte à un niveau de difficulté élevé.

### Écriture partagée

L'écriture partagée permet d'aider les élèves à devenir des rédacteurs stratégiques qui abordent l'écriture avec confiance et élaborent des textes bien structurés. Cette situation comporte deux objectifs d'enseignement **soit** l'enseignement explicite de stratégies ou de notions d'écriture, **soit** la rédaction d'un texte en collaboration.

### Lecture guidée

La lecture guidée complète les situations de lecture aux élèves et de lecture partagée pour atteindre un même but : construire le sens d'un texte. Elle permet à l'enseignante ou à l'enseignant de regrouper un petit nombre d'élèves afin de clarifier des concepts qui n'ont pas été bien compris ou de renforcer la mise en pratique d'une stratégie de lecture déjà enseignée. Le succès de la séance dépend du choix du texte et du regroupement d'élèves qui partagent des besoins semblables.

### Écriture guidée

L'écriture guidée complète les situations d'écriture modelée et d'écriture partagée pour atteindre un même but : construire un texte qui a du sens. L'enseignante ou l'enseignant invite un petit groupe d'élèves à pratiquer et à consolider une stratégie ou une notion à partir d'un texte donné ou rédigé par un élève. Regrouper temporairement les élèves ayant des besoins semblables et selon leur profil d'apprentissage permet d'offrir le soutien pédagogique nécessaire pour aider chaque élève.

### Lecture autonome

La lecture autonome permet à chaque élève d'explorer le monde de l'écrit en mettant en pratique les habiletés de lecture de façon autonome pour le plaisir de lire ou dans le cadre d'une tâche assignée. Il est important que l'enseignante ou l'enseignant connaisse bien le niveau de lecture de chaque élève pour le guider dans son choix de textes. L'élève **doit avoir l'occasion de lire tous les jours** des textes sur des sujets qui le passionnent ou le motivent pour développer ainsi sa pensée critique et créative.

### Écriture autonome

L'écriture autonome permet aux élèves d'écrire un texte sur un sujet de leur choix ou sur un sujet assigné en mettant en pratique les stratégies d'écriture de façon autonome et de participer à des discussions sur leurs textes. Il est important que l'enseignante ou l'enseignant offre à chaque élève des occasions d'écrire sur des sujets qui le passionnent et le motivent à écrire. L'élève **doit avoir l'occasion d'écrire tous les jours**.

De façon générale, l'objectif commun de l'enseignement de la lecture et de l'écriture est d'amener l'élève à produire du sens dans les textes lus ou rédigés. Plus précisément, chaque expérience de lecture et d'écriture en classe comporte des objectifs d'enseignement spécifiques qui sont présentés dans les deux tableaux suivants.



### **Les objectifs d'un enseignement efficace de la lecture au cycle moyen**

L'enseignement de la lecture vise le développement social, affectif et cognitif des élèves. Les objectifs poursuivis sont nombreux et variés, notamment :

- donner le goût de la lecture;
- développer les habiletés d'écoute;
- favoriser le développement d'habiletés métacognitives;
- favoriser le développement d'un comportement orienté vers l'autoévaluation;
- faire apprécier la littérature (auteurs et illustrateurs);
- reconnaître la forme et la fonction de textes de tous genres (p. ex., article de journal pour informer, bande dessinée pour divertir);
- reconnaître et apprécier les éléments d'écriture dans les textes pour faire le transfert de l'utilisation de ces éléments à l'écrit;
- améliorer les habiletés langagières des élèves à l'oral et à l'écrit;
- inciter à la réflexion et à l'exercice des habiletés supérieures de la pensée;
- favoriser la compréhension des textes visuels et écrits;
- donner une vision plus large et plus réaliste du monde en facilitant les rapprochements avec le vécu, avec d'autres textes ou avec d'autres matières;
- faire prendre conscience de la fonction sociale de l'écrit;
- favoriser l'ouverture à l'autre et l'affirmation de soi par l'entremise de vrais partages et par l'expression de ses réactions ou de ses opinions;
- développer des habiletés de pensée critique et créative (analyse et interprétation).

## Les objectifs d'un enseignement efficace de l'écriture au cycle moyen

L'enseignement de l'écriture a pour but d'aider les élèves à percevoir l'écriture comme moyen de structurer des idées de façon cohérente et ordonnée pour construire un texte qui a du sens. Les objectifs poursuivis sont nombreux et variés, notamment :



- susciter le goût d'écrire;
- favoriser l'expression de soi;
- favoriser le développement d'habiletés métacognitives;
- favoriser le développement d'un comportement orienté vers l'autoévaluation;
- familiariser les élèves avec la rédaction de textes de tous genres;
- lier l'acte d'écrire à l'intention et aux destinataires;
- faire la démonstration d'une variété de stratégies en lien avec le processus d'écriture et les éléments d'écriture;
- rendre vivante et stimulante l'étude de la grammaire;
- favoriser l'emploi d'un vocabulaire correct, précis et varié;
- améliorer les habiletés langagières à l'oral et à l'écrit;
- inciter à la réflexion et à l'exercice des habiletés supérieures de la pensée;
- favoriser l'établissement de liens avec son vécu et ses connaissances personnelles, y compris celles que l'on a du monde, de la vie et de la société;
- faciliter l'élaboration de textes bien structurés à l'aide d'outils organisationnels et de référence (p. ex., cadre du récit, plan de rédaction d'une lettre);
- favoriser l'affirmation de soi en valorisant la formulation d'opinions et d'expressions personnelles dans les écrits;
- favoriser la discussion autour des textes.

## Être un modèle en lecture et en écriture

Lors de la lecture aux élèves et de l'écriture modelée, l'enseignante ou l'enseignant modèle les habiletés dont font preuve les lecteurs ou les rédacteurs compétents. Il ou elle fait la démonstration de l'application d'une stratégie, d'un élément d'écriture ou d'un concept au groupe classe en verbalisant sa pensée. Cette réflexion à haute voix sur ce que pense et fait l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle fondamental dans ce travail d'appropriation du savoir-faire par les élèves. En effet, elle permet de démontrer les liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles notions apprises ainsi que la démarche de résolution de problèmes en lecture et en écriture. En observant, les élèves prennent conscience que tous les lecteurs et les rédacteurs compétents se questionnent, font des erreurs, réfléchissent et construisent du sens.

### La lecture aux élèves

La lecture aux élèves contribue à renforcer le goût des élèves pour la lecture et sert d'autres objectifs pédagogiques importants tels que favoriser l'écoute, modeler une lecture fluide ou des stratégies de compréhension, présenter des connaissances ou de



l'information. Le fait d'écouter un lecteur ou une lectrice efficace constitue par ailleurs un facteur qui motive les élèves à devenir eux-mêmes de bons lecteurs.

### Ce que fait l'élève en situation de lecture aux élèves

Pour gérer sa compréhension, l'élève navigue d'un comportement à l'autre selon ses besoins. Il n'y a pas nécessairement de trajet linéaire entre chaque énoncé indiqué ci-dessous. L'élève :

Écoute attentivement

Fait des liens avec ses expériences et connaissances

Se crée des images mentales

Apprend en écoutant un bon modèle de lecture

Partage son appréciation du texte ou demande des clarifications

La lecture aux élèves doit être faite quotidiennement en classe. L'enseignante ou l'enseignant anime la séance en lisant un texte à haute voix devant les élèves et en verbalisant son processus de pensée quand il ou elle utilise une stratégie de lecture particulière (p. ex., visualiser, gérer sa compréhension, faire une synthèse). La lecture aux élèves peut être interrompue occasionnellement pour amener les élèves à réfléchir sur un passage du texte, à faire des liens avec d'autres textes déjà lus ou à se questionner. Toutefois, il ne faut pas interrompre la lecture trop fréquemment

afin d'éviter de rompre le rythme et de nuire à la compréhension du texte.

En plus de servir de modèles aux élèves, ces séances permettent l'exploration de textes variés et relativement complexes puisque le niveau de difficulté des textes choisis correspond au niveau de compréhension orale des élèves et non à leur niveau d'autonomie, qui est moins élevé. Pour plus de détails sur les critères à considérer pour estimer le niveau de difficulté des textes en lecture, se référer à l'annexe B. La lecture aux élèves est le moment idéal pour l'enseignante ou l'enseignant de lire une fable, un récit d'aventures, un résumé ou tout autre texte signifiant remarqué pour ses qualités inhérentes ou l'intérêt qu'il présente pour les élèves ou l'enseignement en cours.





Certaines de ces lectures peuvent être précédées ou suivies d'une discussion ou d'activités de vocabulaire avec le groupe classe.

### ***La fréquence et le regroupement***

La lecture aux élèves peut servir l'enseignement dans toutes les matières (p. ex., lecture de l'énoncé ou d'une démarche de résolution d'un problème, de la description d'un mécanisme, d'une chanson, d'une critique d'art). Il est donc aisé d'y recourir quotidiennement dans le cadre des diverses activités de la classe. Ces lectures sont normalement faites devant et pour le groupe classe, mais peuvent aussi bénéficier à des petits groupes d'élèves qui partagent des besoins ou des champs d'intérêt semblables.

### ***Les textes à lire aux élèves***

Pour la lecture aux élèves, l'enseignante ou l'enseignant peut utiliser des textes de tous genres et de toutes longueurs, qui proviennent de sources variées et se présentent sous divers formats. Ces textes doivent parler aux élèves, c'est-à-dire refléter leurs champs d'intérêt, leurs préférences, leurs expériences ou stimuler leur imagination. Ils devraient aussi les aider à étudier les questions et les thèmes autour desquels s'articule le programme d'enseignement pour leur année d'études (voir le fascicule 2, La sélection des ressources, p. 24). Rappelons que le niveau de difficulté des textes sélectionnés pour la lecture aux élèves devrait correspondre au niveau de compréhension orale des élèves.

### ***La séance de lecture aux élèves***

La tenue d'une séance de lecture aux élèves demande une préparation minutieuse dont les principales étapes sont décrites ci-après. L'enseignante ou l'enseignant :

- détermine l'intention de lecture et les objectifs d'enseignement s'y rattachant (p. ex., communiquer ou partager de l'information sur un sujet donné, familiariser les élèves avec un genre de texte);
- choisit, en se fondant sur sa connaissance du groupe, un texte qui reflète son intention pédagogique ainsi que les besoins d'apprentissage et les champs d'intérêt des élèves;
- lit au préalable le texte à haute voix, de façon à pouvoir donner aux élèves un modèle de lecture fluide et expressive;
- relève le vocabulaire essentiel à la compréhension du texte;
- planifie la mise en situation, les interventions et le questionnement;
- envisage les réactions des élèves et se prépare à animer et à gérer les interactions;
- prévoit du temps pour l'objectivation.

La figure suivante décrit le déroulement avant, pendant et après la tenue d'une séance de lecture aux élèves.

**Figure 6 : Déroulement d'une séance de lecture aux élèves**

<b>Avant la lecture</b>	<b>Pendant la lecture</b>	<b>Après la lecture</b>
<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• annonce aux élèves l'intention de lecture (p. ex., se familiariser avec l'autobiographie, reconnaître les expressions figurées);</li> <li>• présente le sujet du texte (p. ex., par l'entremise d'une courte mise en situation, d'un questionnement) en vue de se faire une idée de ce que les élèves savent déjà et de leurs besoins, notamment au niveau de leurs connaissances rattachées au contexte et au vocabulaire;</li> <li>• présente le vocabulaire essentiel à la compréhension du texte (p. ex., à l'aide de matériel visuel ou kinesthésique);</li> <li>• annonce le début de la lecture en invitant les élèves à l'écouter et à l'observer;</li> <li>• présente le titre du texte, sa provenance, le nom de l'auteur et, le cas échéant, de l'illustrateur.</li> </ul>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lit le texte aux élèves à haute voix en interrompant au besoin sa lecture (p. ex., pour amener les élèves à réfléchir sur un passage, à établir un lien de similitude avec un autre texte déjà lu ou une autre expérience, à prédire la suite du texte).</li> </ul> <p><b>Rappel :</b> La lecture aux élèves ne peut être interrompue qu'occasionnellement, afin d'éviter de rompre le rythme de la lecture et de nuire à la compréhension du texte.</p>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• demande aux élèves de réagir au texte en leur posant des questions ouvertes pour les inciter à établir des liens, à verbaliser leurs idées et à développer leurs habiletés de pensée créative et critique;</li> <li>• anime une discussion si le sujet s'y prête;</li> <li>• suscite l'intérêt des élèves à poursuivre d'autres lectures sur le sujet;</li> <li>• fait un retour sur les objectifs de la séance;</li> <li>• écoute les interventions des élèves en prévision de sa pratique réflexive et de la planification des séances de lecture subséquentes.</li> </ul>
<p><b>Remarque</b></p> <p>Les échanges verbaux avant, pendant et après la lecture aux élèves relèvent du domaine de la communication orale et sont indispensables au développement de la pensée réflexive des élèves (voir L'interaction verbale, p. 8).</p>		

L'annexe C suggère des exemples de réflexion pouvant être faits à haute voix en cours de lecture.

## L'écriture modelée

L'écriture modelée a pour objectif principal de susciter le goût d'écrire. Elle donne aux élèves une représentation authentique de l'acte d'écrire en tirant partie de la complémentarité de la communication orale et de la lecture. En situation d'écriture modelée, l'enseignante ou l'enseignant écrit un texte devant les élèves en verbalisant son processus de pensée et en fournissant le modèle d'un rédacteur efficace.

Il est utile de rappeler qu'en 4<sup>e</sup> année, la plupart des élèves maîtrisent les concepts associés au texte écrit (p. ex., mot, phrase et la plupart des signes de ponctuation). Ils savent, de par leurs expériences en lecture et en écriture, que le texte écrit est porteur de sens. À ce stade, il convient de leur montrer que l'écriture est un moyen d'élaborer du sens, de s'exprimer et de communiquer. En plus de donner aux élèves des modèles de textes bien structurés et de résolution de problèmes en écriture, l'écriture modelée met en lumière l'étroite relation qui existe entre l'intention d'écriture, les destinataires et la rédaction d'un texte.



### Ce que fait l'élève en situation d'écriture modelée

Pour gérer sa compréhension, l'élève navigue d'un comportement à l'autre selon ses besoins. Il n'y a pas nécessairement de trajet linéaire entre chaque énoncé indiqué ci-dessous. L'élève :

Écoute et observe attentivement

Fait des liens avec ses expériences et connaissances

Se crée des images mentales

Réfléchit à ce qui est modelé

Prend conscience que tous les rédacteurs compétents se questionnent, font des erreurs, révisent et corrigent leurs textes

Partage son appréciation du texte ou demande des clarifications

Les élèves ont besoin d'observer l'adulte faire des essais et des erreurs, émettre des hypothèses, organiser ses idées, manipuler les mots et assembler des phrases, bref, utiliser des stratégies d'écriture pour comprendre que l'acte d'écrire est un processus de création. La démonstration de l'adulte doit être suffisamment claire pour rendre transparente la résolution de problèmes en écriture et suffisamment spontanée

pour laisser libre cours à l'intuition et à l'imagination. L'enseignante ou l'enseignant peut inviter les élèves à activer leurs connaissances antérieures lors de moments stratégiques pendant sa démonstration (p. ex., en les invitant à se rappeler une expérience similaire récente). Toutefois, il convient de ne pas interrompre trop souvent la démonstration afin de donner aux élèves la chance d'observer le fil de la pensée qui chemine et qui se matérialise par les mots.

### *La fréquence et le regroupement*

L'écriture constitue un soutien à la plupart des apprentissages scolaires. L'écriture modelée est effectuée devant le groupe classe et peut servir l'enseignement dans toutes les matières, selon les besoins d'apprentissage des élèves et leurs champs d'intérêt. La séance doit cibler des objectifs précis et réalistes (p. ex., observer l'élaboration d'une réponse à une question de compréhension, l'utilisation d'un bon choix de mots).

### *Les textes à modeler*

Pour l'écriture modelée, l'enseignante ou l'enseignant choisit le plus souvent des textes courts que les élèves sont appelés à produire quotidiennement (p. ex, une entrée de journal mathématique, un courriel, une introduction, une fiche autobiographique, une réponse à une question de compréhension). L'élève voit ainsi des applications pratiques et authentiques des habiletés en écriture. L'écriture modelée de textes plus littéraires est fortement recommandée au cycle moyen pour démontrer à l'élève la façon d'exprimer ses sentiments ou ses opinions à l'écrit. L'enseignante ou l'enseignant modèle cet acte de création pure dans le cadre élargi de projets intégrés. Ainsi, il ou elle rejoint une situation authentique à laquelle les élèves peuvent s'identifier en l'associant à un besoin (p. ex, rédiger un poème pour la réalisation d'un recueil de classe, composer une lettre pour envoyer à son auteur favori ou pour inviter une personnalité en entrevue).

### *La séance d'écriture modelée*

La tenue d'une séance d'écriture modelée demande une préparation minutieuse dont les principales étapes sont décrites ci-après. L'enseignante ou l'enseignant :

- détermine l'intention d'écriture et les objectifs d'enseignement s'y rattachant (p. ex., se familiariser avec l'étape de la planification; rédiger l'ébauche d'un message selon une intention et les destinataires);
- choisit, en se fondant sur sa connaissance du groupe, un texte qui reflète son intention pédagogique ainsi que les besoins d'apprentissage et les champs d'intérêt des élèves;
- prépare sa démonstration, par exemple :
  - note l'intention d'écriture, le sujet du texte et les destinataires;
  - compose une ébauche du texte et surligne les parties à travailler (p. ex., au niveau de la construction syntaxique, du vocabulaire, de l'organisation des idées);
  - prévoit pour chaque partie relevée, sa démarche de résolution de problèmes;
  - prévoit les moments stratégiques pour impliquer les élèves au cours de sa démonstration (p. ex., pour les amener à établir des liens avec une expérience commune récente);

- choisit le support qui permettra à chaque élève d'observer l'élaboration du texte (p. ex., tableau, transparent et rétroprojecteur, bloc de conférence) et le matériel qui permettra de mettre en évidence la résolution de problèmes (p. ex., surligneurs de couleur, papillons autocollants);
- prévoit du temps pour l'objectivation après la séance.

La figure 7 décrit le déroulement avant, pendant et après la tenue d'une séance d'écriture modelée.

**Figure 7 : Déroulement d'une séance d'écriture modelée**

<b>Avant l'écriture</b>	<b>Pendant l'écriture</b>	<b>Après l'écriture</b>
<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• annonce aux élèves l'intention d'écriture et les objectifs de la séance (p. ex., observer l'écriture d'un texte à une étape du processus d'écriture; relever et observer l'utilisation d'une stratégie ou d'une démarche de résolution de problèmes en écriture);</li> <li>• présente le sujet de la séance (p. ex., par l'entremise d'une courte mise en situation, d'un questionnement);</li> <li>• rappelle aux élèves les notions ou concepts utiles à la démonstration (p. ex., l'utilisation de mots précis, d'un outil organisationnel approprié);</li> <li>• invite les élèves à l'écouter et à l'observer attentivement.</li> </ul>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• écrit le texte en joignant le geste à la parole pour démontrer une notion, un concept ou une étape du processus d'écriture (p. ex., s'interroge à haute voix, lit un référentiel affiché dans la classe, commente son ébauche, se relit, émet une hypothèse et la vérifie, tandis qu'il ou elle souligne un groupe de mots, le déplace, corrige une faute d'orthographe, ajoute un signe de ponctuation, transpose des phrases, remplace un nom par un mot de substitution);</li> <li>• invite les élèves à activer leurs connaissances antérieures lors de moments stratégiques pendant sa démonstration (p. ex., en les invitant à faire un lien avec un texte déjà lu);</li> <li>• prend du recul par rapport au texte finalisé et le relit à haute voix à l'intention des élèves.</li> </ul> <p><b>Rappel :</b> La participation des élèves ne doit pas entraver la démonstration ou l'observation du processus d'élaboration de la pensée.</p>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• demande aux élèves de réagir au texte en leur posant des questions ouvertes pour les inciter à établir des liens, à verbaliser leurs idées et à développer leurs habiletés de pensée créative et critique;</li> <li>• peut animer une discussion sur le texte;</li> <li>• fait un retour sur les objectifs de la séance;</li> <li>• écoute les interventions des élèves en prévision de sa pratique réflexive et de la planification des séances d'écriture subséquentes.</li> </ul>
<p><b>Remarque</b></p> <p>Les échanges verbaux avant, pendant et après l'écriture modelée relèvent du domaine de la communication orale et sont indispensables au développement de la pensée réflexive des élèves (voir L'interaction verbale, p. 8).</p>		

## **Enseigner explicitement la lecture et l'écriture**

De même qu'on ne devient pas musicien sans faire ses gammes et sans apprendre le langage musical, on ne devient pas lecteur et rédacteur sans s'investir dans la lecture et l'écriture. L'enseignante ou l'enseignant a recours à l'enseignement explicite pour soutenir les élèves lors de l'apprentissage de nouvelles stratégies de lecture et d'écriture. Cet enseignement explicite a pour objectif d'aider les élèves à mobiliser et à gérer consciemment leurs savoirs pour créer du sens par les textes. Les étapes de cette démarche pédagogique sont identiques à celles présentées dans la section sur l'enseignement explicite des stratégies de communication orale (voir p. 11 et 12). La description qui en est donnée à la figure 8 est adaptée aux conditions de l'enseignement des stratégies de lecture et d'écriture.

**Figure 8 : Démarche d'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture**

<p><b>QUOI</b></p>	<p><b>Je définis la stratégie à enseigner :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Je donne un contre-exemple et un exemple de la stratégie.</li> <li>– Je formule la définition de la stratégie avec les élèves.</li> </ul> <p>J'écris la définition sur un bloc de conférence qui servira ensuite de référentiel.</p>
<p><b>POURQUOI</b></p>	<p><b>J'explique l'utilité de la stratégie par le questionnement suivant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– À quoi sert cette stratégie?</li> <li>– Pourquoi est-ce que je l'utilise?</li> <li>– Comment m'aidera-t-elle à mieux lire ou à mieux écrire?</li> </ul> <p>J'écris le pourquoi de la stratégie sur le référentiel.</p>
<p><b>COMMENT</b></p>	<p><b>J'enseigne explicitement la stratégie dans un contexte d'apprentissage signifiant à l'aide de courts textes.</b></p> <p><b>Modelage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Je me présente comme modèle devant les élèves.</li> <li>– Je fais une démonstration de la stratégie en expliquant à haute voix ce qui se passe pendant que le groupe classe observe.</li> <li>– Je reviens avec les élèves sur la démonstration qu'ils viennent d'observer et nous formulons les étapes de la démarche ensemble.</li> </ul> <p>J'écris cette information sur le référentiel.</p> <p><b>Pratique guidée</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– J'invite un ou une élève à faire la démonstration de la stratégie en suivant les étapes devant le groupe classe.</li> <li>– Je l'assure de mon appui et j'apporte mon aide au besoin.</li> </ul> <p><b>Pratique coopérative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– J'invite les élèves à faire eux-mêmes l'essai de la stratégie en dyades.</li> <li>– Je circule entre les dyades.</li> <li>– J'apporte de l'aide aux élèves selon les besoins.</li> </ul> <p><b>Pratique autonome</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– J'invite les élèves à se servir seuls de la stratégie enseignée en n'intervenant que si je l'estime nécessaire.</li> <li>– J'observe les élèves.</li> <li>– Je repère ceux qui ont de la difficulté à appliquer la stratégie dans le but de leur apporter du soutien.</li> <li>– J'invite les élèves à expliquer leur démarche en posant des questions (p. ex., Comment as-tu fait pour résoudre ce problème? Quel moyen as-tu utilisé?).</li> </ul> <p><b>Remarque :</b></p> <p>L'étayage se fait principalement à cette étape de la démarche (voir le fascicule 2, L'étayage au service de l'apprentissage, p. 61).</p> <p>Rappelons qu'il faut toujours réserver du temps pour l'objectivation en grand groupe après chaque étape du <i>comment</i>.</p>
<p><b>QUAND</b></p>	<p><b>Je précise le moment où cette stratégie peut être utile :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– avant, lorsque je prépare ma lecture ou ma rédaction;</li> <li>– pendant, lorsque je lis ou je rédige;</li> <li>– après, lorsque je fais un retour sur ma lecture ou sur mon écrit.</li> </ul> <p>J'écris cette information sur le référentiel.</p>

Adapté de *La démarche de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension*, Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien (CSDCEO).

« La tâche de l'enseignante ou de l'enseignant n'est pas tant de rechercher l'ensemble parfait de stratégies à enseigner, mais plutôt d'inculquer un comportement stratégique aux élèves, un comportement de recherche continue de sens et d'autoévaluation. »

(Giasson, 2000, p. 92)

Les principales stratégies de lecture et d'écriture pouvant être enseignées au cycle moyen sont reliées aux attentes et contenus d'apprentissage du programme-cadre de français. Chaque stratégie doit être enseignée en profondeur et mise en pratique dans une diversité de contextes signifiants afin de permettre aux lecteurs et aux rédacteurs du cycle moyen de se les approprier.

Les figures 9 et 10 présentent des stratégies de lecture et d'écriture; elles sont accompagnées d'une description qui met en lumière le comportement recherché chez l'élève.

**Figure 9 : Répertoire des principales stratégies de lecture**

<b>Stratégies de lecture</b>	<b>Description du comportement</b>
<b>Activer ses connaissances antérieures</b>	Je réfléchis à ce que je connais sur le sujet et le genre de texte pour faire des liens avec mes expériences, mes connaissances antérieures et ma compréhension du monde.
<b>Anticiper</b>	Je fais des prédictions à partir des indices du texte et de mes connaissances. Je vérifie mes prédictions tout au long de ma lecture.
<b>Visualiser</b>	J'utilise mes connaissances et mon imagination pour transformer les phrases que je lis en images mentales, à la manière d'un film.
<b>Prendre des notes</b>	Je gère les informations d'un texte en choisissant une façon de mettre en évidence des mots ou des idées et de garder une trace de mes réactions.
<b>Se poser des questions</b>	Je m'interroge pour donner un sens à ma lecture. Je cherche les réponses à mes questions dans le texte, auprès des autres ou en faisant des recherches supplémentaires.
<b>Faire des inférences</b>	Je fais des liens entre les indices du texte et mes connaissances pour dégager de l'information qui n'est pas écrite dans le texte.
<b>Vérifier sa compréhension</b>	Je vérifie régulièrement si je comprends ce que je lis. Si je ne comprends pas, je choisis des stratégies de dépannage pour récupérer le sens de ma lecture.
<b>Trouver les idées importantes</b>	Je dégage les idées ou les informations importantes du texte.
<b>Résumer</b>	Je raccourcis un texte en dégageant et en combinant les idées importantes pour garder l'essentiel du message.
<b>Apprécier</b>	Je porte un jugement sur un texte en donnant une opinion sur le contenu et la forme.
<b>Faire une synthèse</b>	Je combine les informations du texte avec mes réactions pour modifier mon point de vue ou en adopter un nouveau.

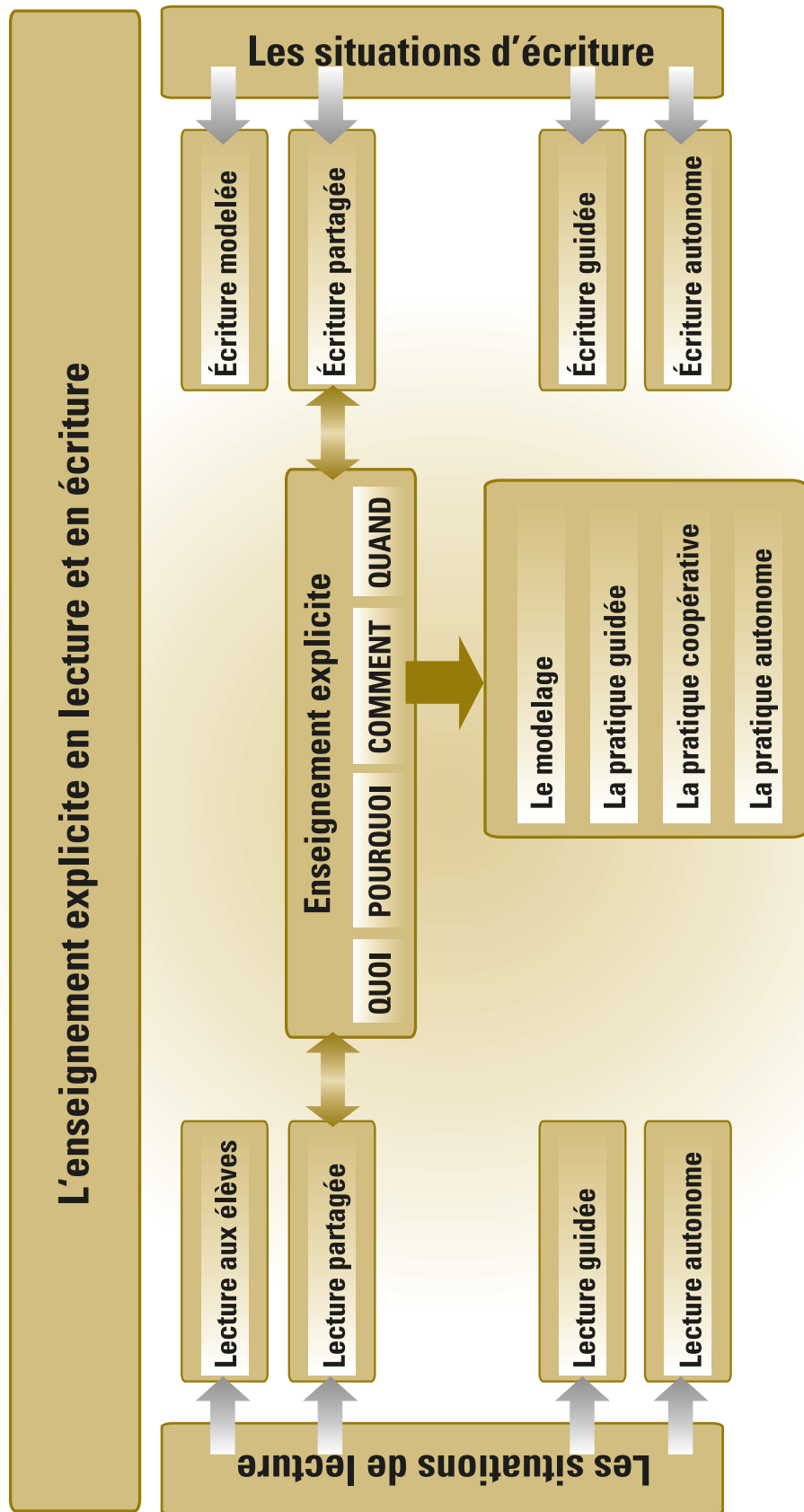


**Figure 10 : Répertoire des principales stratégies d'écriture**

<b>Stratégies d'écriture</b>	<b>Description du comportement</b>
<b>Cibler l'intention d'écriture et les destinataires</b>	Je choisis le genre de texte qui convient à mon intention d'écriture et j'identifie mes destinataires.
<b>Activer ses connaissances antérieures</b>	Je réfléchis à ce que je connais sur le sujet et le genre de texte en faisant des liens avec mes connaissances antérieures, mes expériences et ce que je veux écrire.
<b>Rechercher des informations</b>	Je recherche des idées sur le sujet en utilisant plusieurs sources d'information.
<b>Dresser un plan</b>	J'organise mes idées et je planifie la structure de mon texte.
<b>Mettre en texte ses idées</b>	Je rédige un texte en respectant mon plan. Je développe et j'enchaîne mes idées de façon cohérente sans m'attarder à la grammaire.
<b>Vérifier l'organisation du texte</b>	Je m'assure que mon texte est organisé de façon logique et cohérente. Je supprime, j'ajoute ou je déplace des idées au besoin.
<b>Enrichir le texte</b>	J'améliore mon texte en précisant les mots, en variant mes phrases et en raffinant mon style.
<b>Vérifier la grammaire</b>	Je corrige les erreurs d'accords, d'orthographe, de ponctuation ainsi que les erreurs d'usage des lettres majuscules.
<b>Préparer la version finale du texte</b>	Je mets mon texte au propre en soignant la présentation dans le but de le partager avec mes destinataires.

La figure 11 présente les situations d'enseignement en lecture et en écriture, place l'enseignement explicite au cœur des situations de lecture et d'écriture partagées et met en évidence ses étapes.

Figure 11 : L'enseignement explicite au cœur de la lecture et de l'écriture partagée



## La lecture partagée

La lecture partagée a pour objectif d'aider les élèves à devenir des lecteurs efficaces, qui construisent le sens d'un texte. Cette situation d'enseignement permet d'entrer dans le vif de l'enseignement des stratégies de lecture et d'observer le comportement stratégique des lecteurs (voir l'annexe D, Les quatre rôles de l'élève en activité de lecture). Selon les besoins de son groupe, l'enseignante ou l'enseignant détermine des objectifs d'enseignement pour amener l'élève à pratiquer et à utiliser les stratégies de lecture dans des contextes variés.

D'une part, la lecture partagée permet d'enseigner une stratégie de compréhension en suivant la démarche de l'enseignement explicite. À la suite du modelage, l'aide de l'adulte varie selon la complexité du texte, la familiarité des élèves avec le genre de texte et les besoins qui se manifestent en cours d'apprentissage. Plusieurs lectures du texte peuvent être nécessaires pour atteindre les objectifs ciblés. L'aide de l'adulte diminue ainsi progressivement à mesure que l'élève développe ses connaissances et ses habiletés.

### Ce que fait l'élève en situation de lecture partagée

Pour gérer sa compréhension, l'élève navigue d'un comportement à l'autre selon ses besoins. Il n'y a pas nécessairement de trajet linéaire entre chaque énoncé indiqué ci-dessous. L'élève :

Écoute et observe attentivement

Démontre sa compréhension en participant activement

Utilise les stratégies enseignées et développe des habiletés de lecture efficaces

Développe des habiletés supérieures de la pensée par le questionnement

Se familiarise avec une variété de textes

Développe l'habileté à lire avec fluidité et expression

Prend plaisir à lire une variété de textes



qui leur permettent de résoudre, en collaboration, les problèmes de lecture et d'appliquer des habiletés dans un contexte significatif.

D'autre part, la lecture partagée permet d'approfondir la compréhension d'un texte ou de présenter un nouveau concept (p. ex., la structure du texte, le vocabulaire, une notion grammaticale). L'enseignante ou l'enseignant lit et explore le même texte avec les élèves en partageant la lecture du texte avec eux. Il ou elle dirige les élèves dans la compréhension du texte en posant des questions

Dans cette situation, l'enseignante ou l'enseignant engage les élèves à gérer de plus en plus consciemment leur compréhension en lecture par la réflexion à haute voix et par l'utilisation de questions qui développent la métacognition et les habiletés supérieures de la pensée. Par ailleurs, les interactions verbales engendrées par les nombreuses questions alimentent la réflexion des élèves, qui peuvent alors apprendre les uns des autres.

### ***La fréquence et le regroupement***

Une seule séance de lecture partagée pour approfondir la compréhension d'un texte est suffisante. Par contre, l'enseignement explicite d'une stratégie de lecture peut s'étaler sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines, et les textes qui appuieront cet ensei-

« Une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte. Le lecteur stratégique est actif et se pose continuellement des questions [...] planifie sa lecture, en vérifie le bon déroulement et effectue un retour sur cette dernière. »

(Giasson, 2000, p. 91)

gnement peuvent être reliés à différentes matières. Il est donc important de prévoir et de planifier chaque semaine la tenue de séances successives de lecture partagée pour enseigner en profondeur les stratégies de lecture.

Par exemple :

- Jours 1 et 2 : présentation de la stratégie en contexte, à partir du texte à lire, selon la démarche de l'enseignement explicite : le *quoi*, le *pourquoi* et le modelage du *comment*;
- Jours 3 et 4 : exploitation et poursuite de l'enseignement de la stratégie ciblée à l'aide du texte original et d'autres textes à l'étape du *comment* : la pratique guidée, la pratique coopérative, la pratique autonome et définir le *quand*;

- Jour 5 : transfert des connaissances.

La lecture partagée est habituellement effectuée avec le groupe classe, mais peut également être faite au bénéfice d'un petit groupe d'élèves.

### ***Les textes à lire avec les élèves***

Les textes à lire en lecture partagée doivent permettre d'atteindre des objectifs d'enseignement précis et comporter suffisamment de défis de lecture à surmonter avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant. Il peut s'agir de textes courants (p. ex., texte d'opinion, reportage) ou littéraires (p. ex., contes, poèmes), qui offrent aux élèves des expériences d'apprentissage riches et stimulantes, qui suscitent la réflexion, approfondissent la compréhension et développent la pensée critique.

Le niveau de difficulté, la variété et la longueur des textes exploités influenceront grandement sur la motivation des élèves et sur les apprentissages. Pour plus de détails sur les critères à considérer pour évaluer le niveau de difficultés des textes, se référer à l'annexe B.

### *La séance de lecture partagée*

La tenue d'une séance ou d'une suite de séances de lecture partagée demande une préparation minutieuse dont les principales étapes sont décrites ci-après, dans deux situations distinctes.

Pour l'enseignement explicite d'une stratégie, l'enseignante ou l'enseignant :

- identifie la stratégie de lecture à enseigner selon les besoins d'apprentissage du groupe classe;
- détermine l'objectif d'enseignement (p. ex., pratique guidée d'une stratégie de lecture);
- choisit les textes à lire en se fondant sur sa connaissance du groupe (p. ex., champs d'intérêt des élèves, niveau de lecture) et en tenant compte de la stratégie à enseigner;
- relève le vocabulaire nécessaire à la compréhension du texte et prévoit l'enseignement du vocabulaire nouveau;
- précise sa démarche d'enseignement explicite de la stratégie et prépare les activités qui lui permettront d'animer les pratiques guidée, coopérative ou autonome à l'étape du *comment*;
- planifie ses interventions (p. ex., avant, pendant et après la lecture).

Pour approfondir la compréhension d'un texte, l'enseignante ou l'enseignant :

- détermine l'intention de lecture et l'objectif d'enseignement (p. ex., compréhension du vocabulaire lié à des concepts);
- choisit un texte qui comporte des défis, en se fondant sur sa connaissance du groupe;
- planifie ses questions (p. ex., questionnement avant, pendant et après la lecture).

Dans les deux cas, l'enseignante ou l'enseignant :

- prépare le matériel nécessaire au bon déroulement de la séance (p. ex., texte écrit en gros caractères sur un bloc de conférence ou copies du texte en prévision de sa distribution, surligneurs ou bandes de papier de couleur qui serviront à mettre certaines parties du texte en évidence);
- aménage la classe de façon à ce que chaque élève voie le texte et pour faciliter la participation de chaque élève;
- prévoit du temps pour l'objectivation après la séance.

La figure suivante décrit le déroulement d'une séance de lecture partagée.

**Figure 12 : Déroulement d'une séance de lecture partagée**

<b>Avant la lecture</b>	<b>Pendant la lecture</b>	<b>Après la lecture</b>
<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>présente les objectifs de la séance (p. ex., l'enseignement explicite d'une stratégie ou lecture d'un texte en collaboration);</li> <li>présente le texte, l'auteur, l'illustrateur;</li> <li>peut présenter les éléments d'organisation du texte : le titre, les sous-titres, les illustrations, la table des matières;</li> <li>peut faire ressortir les caractéristiques du genre de texte;</li> <li>fait appel aux connaissances antérieures et aux expériences des élèves pour prédire le contenu;</li> <li>présente le vocabulaire essentiel à la compréhension du texte.</li> </ul>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant, pour l'enseignement explicite d'une stratégie :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>définit la stratégie – <i>le quoi</i>, <i>le quand</i> et <i>le pourquoi</i></li> <li>exploite le texte en suivant la démarche de l'enseignement explicite à l'étape du <i>comment</i> (modelage de la stratégie, pratiques guidée, coopérative ou autonome);</li> <li>note et observe les interventions des élèves;</li> <li>cible les élèves à regrouper pour consolider la stratégie lors de séances guidées subséquentes.</li> </ul> <p><b>L'enseignante ou l'enseignant, pour approfondir la compréhension :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>partage la lecture du texte avec les élèves;</li> <li>relève avec les élèves les mots et les passages difficiles et identifie avec eux les difficultés qu'ils rencontrent (p. ex., difficultés de décodage, de compréhension);</li> <li>pose des questions variées qui amènent les élèves à mettre en pratique les stratégies et les notions enseignées;</li> <li>encourage la réflexion à haute voix;</li> <li>anime une discussion sur le contenu du texte;</li> <li>note et observe les interventions des élèves.</li> </ul>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>amène les élèves à partager leur appréciation et leurs réactions (p. ex., J'ai apprécié ce texte parce que... En résumé, le message du texte est...);</li> <li>incite les élèves à établir des liens avec d'autres textes et avec des expériences ou événements pertinents (p. ex., Ceci me fait penser à... J'ai déjà lu...);</li> <li>encourage les élèves à exercer leur pensée critique (p. ex., Je pense que l'auteur a dit... J'aurais pris les mêmes décisions que X dans cette histoire. J'aurais aimé connaître le point de vue de...);</li> <li>donne une rétroaction aux élèves sur la façon dont s'est déroulée la séance;</li> <li>fait une objectivation sur la séance (p. ex., Qu'avez-vous réussi? Qu'avez-vous appris?);</li> <li>note et observe les interventions des élèves afin de cibler les stratégies ou les notions à consolider lors d'une prochaine situation de lecture aux élèves, de lecture partagée ou guidée, ou lors d'une minileçon;</li> <li>écoute les interventions des élèves en prévision de sa pratique réflexive et de la planification des séances de lecture subséquentes.</li> </ul>
<p><b>Remarque</b></p> <p>Les échanges verbaux avant, pendant et après la lecture partagée relèvent du domaine de la communication orale et sont indispensables au développement de la pensée réflexive des élèves (voir L'interaction verbale, p. 8).</p>		

### **Minileçon**

Leçon brève portant sur une connaissance, une notion, une stratégie ou une routine que l'enseignante ou l'enseignant enseigne ou modèle. Dans certains cas, les élèves sont appelés à la mettre en pratique.

## *Les activités de prolongement et de réinvestissement*

L'enseignante ou l'enseignant peut proposer aux élèves des activités de prolongement et de réinvestissement à la suite des séances de lecture partagée afin de favoriser la consolidation et le transfert des apprentissages dans d'autres contextes (voir l'annexe E, Suggestions d'activités de prolongement ou de réinvestissement). Certaines de ces activités peuvent être réalisées dans les centres de littératie pendant que l'enseignante ou l'enseignant anime une séance de lecture ou d'écriture guidée (visiter le site atelier.on.ca, dans le module *La lecture guidée*, pour des suggestions d'activités).

L'annexe F propose des exemples de questionnement visant le développement des habiletés de la pensée.

### **L'écriture partagée**

L'écriture partagée a pour objectif d'aider les élèves à devenir des rédacteurs stratégiques qui abordent l'écriture avec confiance et élaborent des textes bien structurés dans des contextes variés. Cette situation d'enseignement permet d'entrer dans le vif de l'écriture et d'observer le comportement des rédacteurs (voir l'annexe G, Les quatre rôles de l'élève en activité d'écriture). Selon les besoins de son groupe, l'enseignante ou l'enseignant détermine des objectifs d'enseignement pour favoriser l'acquisition d'habiletés utiles à la résolution de problèmes en écriture.

D'une part, l'enseignante ou l'enseignant peut cibler l'enseignement d'une stratégie ou d'une notion se rattachant à une étape du processus d'écriture en suivant la démarche de l'enseignement explicite. À la suite du modelage, l'aide de l'adulte varie selon la complexité du texte à rédiger, la familiarité des élèves avec le genre de texte et les besoins qui se manifestent en cours d'apprentissage. Un même texte peut être travaillé à plusieurs reprises pour atteindre divers objectifs (p. ex., utiliser correctement la ponctuation, employer un langage imagé, organiser ses idées). À mesure que l'élève développe ses connaissances et ses habiletés et démontre sa capacité à les réutiliser, l'enseignante ou l'enseignant réduit le soutien à l'élève.

#### **Ce que fait l'élève en situation d'écriture partagée**

Pour gérer sa compréhension, l'élève navigue d'un comportement à l'autre selon ses besoins. Il n'y a pas de trajet linéaire entre chaque énoncé indiqué ci-dessous. L'élève :

Écoute et observe attentivement

Participe aux remue-méninges en partageant ses idées

Met en pratique les stratégies et développe des habiletés d'écriture efficaces

Développe des habiletés supérieures de la pensée par le questionnement

Prend des risques et accepte de faire des erreurs dans un environnement sécurisant axé sur le soutien

Se familiarise avec l'écriture et apprend à écrire avec confiance

Prend plaisir à écrire une variété de genres de textes (p. ex., contes, poèmes, récits, chansons, lettres)





D'autre part, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir de rédiger, habituellement en une séance, un texte en collaboration avec les élèves (p. ex., rédiger une introduction, réviser le choix de mots, une conclusion, un genre de texte). Il ou elle joue alors le rôle de scribe et fait participer les élèves à la création du texte qu'ils pourront relire régulièrement et utiliser comme modèle.

Dans cette situation, l'enseignante ou l'enseignant engage les élèves à gérer de plus en plus consciemment leurs savoirs pour construire leur compréhension de la langue par la participation active au moyen de la réflexion à haute voix et de l'utilisation de questions qui développent la métacognition et les habiletés supérieures de la pensée. Les élèves apprennent ainsi avec et par les autres.

### ***La fréquence et le regroupement***

La rédaction des textes qui appuient l'enseignement explicite d'une stratégie ou d'une notion d'écriture peut s'échelonner sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines, et recouvrir plusieurs matières. Il est donc important de prévoir et de planifier chaque semaine la tenue de séances successives d'écriture partagée pour répondre aux besoins d'apprentissage. Par exemple :

- Jours 1 et 2 : présentation de la stratégie en contexte à partir du texte à écrire, selon la démarche de l'enseignement explicite, le *quoi*, le *pourquoi* et le modelage du *comment*;
- Jours 3 et 4 : exploitation et poursuite de l'enseignement de la stratégie ciblée à l'aide du texte original et d'autres textes à l'étape du *comment* : la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome et définir le *quand*;
- Jour 5 : transfert des connaissances.

Une séance d'écriture partagée est habituellement effectuée avec le groupe classe, mais peut également être faite au bénéfice d'un petit groupe d'élèves.



### *Les textes à écrire avec les élèves*

Les textes à rédiger en écriture partagée doivent refléter des situations authentiques d'écriture et être produits dans le prolongement de textes déjà lus et exploités en classe. L'enseignante ou l'enseignant profitera de cette situation pour exposer les élèves à une variété de textes et d'auteurs. Le sujet d'écriture doit refléter les champs d'intérêt et la diversité des élèves et comporter de nombreux défis que le groupe est prêt à surmonter avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant.

### *La séance d'écriture partagée*

La tenue d'une séance ou d'une suite de séances d'écriture partagée demande une préparation minutieuse dont les principales étapes sont décrites ci-après, dans deux situations distinctes.

Pour l'enseignement explicite d'une stratégie, l'enseignante ou l'enseignant :

- détermine l'objectif d'enseignement et identifie la stratégie d'écriture à enseigner selon les besoins d'apprentissage des élèves;
- identifie l'intention d'écriture et choisit le texte à rédiger en se fondant sur sa connaissance du groupe (p. ex., familiarité des élèves avec le texte, rapport avec l'écriture, besoins d'apprentissage) et en tenant compte de la stratégie à enseigner;
- précise sa démarche d'enseignement explicite (le *quoi*, le *pourquoi*, le *comment*, le *quand*) de la stratégie à enseigner et les activités qui lui permettront d'animer les pratiques guidée, coopérative et autonome à l'étape du *comment*;
- planifie ses interventions (p. ex., avant, pendant et après l'écriture).

Pour la rédaction d'un texte en collaboration, l'enseignante ou l'enseignant :

- détermine l'intention d'écriture et l'objectif d'enseignement (p. ex., notions de grammaire, éléments d'écriture, choix de mots, nouveau genre de texte);
- choisit le texte à rédiger en se fondant sur sa connaissance du groupe;
- planifie ses questions (p. ex., Quelles sont les caractéristiques de ce genre de texte? Est-ce que l'ordre des idées est logique? Comment le sais-tu?).

Dans les deux cas, l'enseignante ou l'enseignant :

- prépare le matériel nécessaire au bon déroulement de la séance (p. ex., référentiel mettant en évidence une étape ciblée du processus d'écriture, référentiel de la stratégie, outils organisationnels ou de référence, bloc de conférence);
- aménage la classe de façon à faciliter la participation de chaque élève;
- prévoit du temps pour l'objectivation après la séance.

La figure suivante décrit le déroulement avant, pendant et après la tenue d'une séance d'écriture partagée. À titre de référence complémentaire, une description du rôle de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant à chaque étape du processus d'écriture est fournie à l'annexe H.

**Figure 13 : Déroulement d'une séance d'écriture partagée**

<b>Avant l'écriture</b>	<b>Pendant l'écriture</b>	<b>Après l'écriture</b>
<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>présente les objectifs de la séance (p. ex., l'enseignement explicite d'une stratégie, ou une ou des notions grammaticales);</li> <li>annonce l'intention d'écriture, le genre de texte ou le sujet;</li> <li>peut revoir les caractéristiques du texte présentées au préalable;</li> <li>active les connaissances antérieures des élèves sur le sujet d'écriture;</li> <li>fait ressortir le vocabulaire rattaché au sujet;</li> <li>peut noter ses observations.</li> </ul>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant, pour l'enseignement explicite d'une stratégie :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>définit la stratégie – le <i>quoi</i>, le <i>quand</i> et le <i>pourquoi</i>;</li> <li>exploite le texte en suivant la démarche de l'enseignement explicite à l'étape du <i>comment</i> pour enseigner la stratégie (modelage de la stratégie, pratiques guidée, coopérative et autonome);</li> <li>note et observe les interventions des élèves;</li> <li>cible les élèves à regrouper pour consolider la stratégie lors de séances guidées subséquentes.</li> </ul> <p><b>L'enseignante ou l'enseignant, pour la rédaction d'un texte en collaboration :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>écrit un texte à l'une des étapes du processus d'écriture avec la participation des élèves;</li> <li>aide les élèves à mettre en pratique des notions ou des stratégies enseignées au préalable;</li> <li>suscite le questionnement et la réflexion à haute voix chez les élèves (p. ex., Pourquoi peut-on dire que l'ordre des idées est logique?);</li> <li>accorde aux élèves suffisamment de temps pour apporter leurs suggestions et formuler leurs questions;</li> <li>note et observe les interventions des élèves.</li> </ul>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>demande aux élèves de commenter leur expérience d'écriture partagée;</li> <li>incite les élèves à établir des liens (p. ex., entre cette expérience et d'autres situations dans lesquelles la stratégie enseignée pourrait leur être utile; entre ce texte et d'autres textes déjà lus ou rédigés);</li> <li>écoute les interventions des élèves en prévision de sa pratique réflexive et de la planification des séances d'écriture subséquentes;</li> <li>donne une rétroaction aux élèves sur la façon dont s'est déroulée la séance;</li> <li>fait une objectivation sur la séance (p. ex., Qu'avez-vous réussi? Qu'avez-vous appris?);</li> <li>note et observe les interventions des élèves afin de cibler les stratégies ou les notions à consolider lors d'une prochaine situation d'écriture modelée, partagée ou guidée, ou lors d'une minileçon;</li> <li>écoute les interventions des élèves en prévision de sa pratique réflexive et de la planification des séances d'écriture subséquentes.</li> </ul>
<p><b>Remarque</b></p> <p>Les échanges verbaux avant, pendant et après l'écriture partagée relèvent du domaine de la communication orale et sont indispensables au développement de la pensée réflexive des élèves (voir L'interaction verbale, p. 8).</p>		

## *Les activités de prolongement et de réinvestissement*

L'enseignante ou l'enseignant peut proposer aux élèves des activités de prolongement et de réinvestissement à la suite des séances d'écriture partagée pour favoriser la consolidation et le transfert des apprentissages dans d'autres contextes (voir l'annexe E, Suggestions d'activités de prolongement ou de réinvestissement). Certaines de ces activités peuvent être réalisées dans les centres de littératie pendant que l'enseignante ou l'enseignant anime une séance de lecture ou d'écriture guidée (visiter le site atelier.on.ca, dans le module *La lecture guidée*, pour des suggestions d'activités).

## **Cibler l'enseignement en lecture et en écriture**

Les situations de lecture et d'écriture guidées se déroulent à la suite des séances de lecture aux élèves et d'écriture modelée, et de lecture et d'écriture partagées pour pratiquer et consolider, avec un petit groupe d'élèves, des stratégies nécessaires à l'acquisition d'habiletés en lecture et en écriture. Cet enseignement se situe au niveau d'apprentissage des élèves en tenant compte des objectifs d'enseignement pour l'année d'études.

Les données d'évaluation recueillies par l'enseignante ou l'enseignant lui servent à formuler des hypothèses sur la source des besoins d'apprentissage de tout ordre. Il peut s'agir d'une méconnaissance du genre de texte, du vocabulaire ou des notions de grammaire enseignées permettant la construction de sens ou simplement d'un manque de pratique des stratégies, des concepts ou des éléments d'écriture à l'étude. L'enseignante ou l'enseignant qui écoute, observe ou note le comportement de ses élèves, jour après jour, se donne les moyens de planifier son enseignement et de cibler ses interventions. Il ou elle s'appuie sur ce que les élèves savent et font pour les entraîner à aller de l'avant en gardant à l'esprit les objectifs poursuivis. L'enseignante ou l'enseignant travaille ainsi dans la zone proximale de développement de l'élève (voir le fascicule 2, *L'étayage au service de l'apprentissage*, p. 61).

Il importe de communiquer clairement aux élèves les objectifs d'enseignement avant chaque séance de lecture ou d'écriture guidée afin qu'ils s'engagent dans cette démarche avec confiance chaque fois qu'ils y sont invités. On ne cherche pas à remplacer leur manière de faire, chaque personne apprend à sa façon, mais plutôt à l'améliorer de sorte qu'ils puissent aller plus loin et atteindre les objectifs d'apprentissage autrement, avec des moyens plus efficaces. Ces mises au point ponctuelles donnent à chaque élève la possibilité de s'impliquer dans son apprentissage et favorisent la réussite.

Puisque l'enseignement est dispensé à un petit groupe d'élèves à la fois, il est important de prévoir et de préparer des activités de littératie auxquelles les autres élèves de la classe pourront s'adonner par eux-mêmes. Une présentation adéquate de ces activités

« La lecture guidée est une forme d'aide différenciée qui vise à soutenir l'application des [...] stratégies de lecture. »

(Giasson, 2003, p. 188)

à l'aide de feuilles de route ou de tout autre outil de gestion est nécessaire pour assurer le bon fonctionnement de la classe pendant les séances de lecture ou d'écriture guidée. Rappelons à cet égard la pertinence d'aménager adéquatement la salle de classe, d'établir solidement les règles et les routines dès le début de l'année scolaire et de planifier jour après jour l'enseignement de façon à pouvoir en assurer le bon fonctionnement (voir le fascicule 2, *Gestion et planification*).

## La lecture guidée

La situation de lecture guidée complète les situations de lecture modelée puis partagée pour atteindre un même but : construire le sens d'un texte. Elle permet à l'enseignante ou à l'enseignant de clarifier des concepts qui n'ont pas été bien compris ou de renforcer la mise en pratique d'une stratégie de lecture déjà enseignée. Ceci évite, entre autres, l'enracinement de mauvaises habitudes ou de manières de faire inefficaces et permet à chaque élève de cheminer en se donnant le temps d'analyser sa démarche.

### *La fréquence et le regroupement*

Au cycle moyen, la séance de lecture guidée dure approximativement de trente minutes. Il convient de prévoir la tenue de plusieurs séances de lecture guidée chaque semaine, l'objectif étant de répondre le mieux possible aux besoins de chaque élève jour après jour.

#### **Ce que fait l'élève en situation de lecture guidée**

Pour gérer sa compréhension, l'élève navigue d'un comportement à l'autre selon ses besoins. Il n'y a pas de trajet linéaire entre chaque énoncé indiqué ci-dessous. L'élève :

Pratique la lecture dans une situation d'apprentissage sécurisante

Lit à son rythme

A recours aux quatre systèmes d'indices afin de produire du sens (sémantique, syntaxique, graphophonétique et pragmatique)

Prend des risques

Acquiert la confiance nécessaire pour lire de façon autonome

Prend plaisir à lire une variété de genres de textes (p. ex., contes, poèmes, récits, chansons, lettres)



Regrouper des élèves qui partagent des besoins semblables est essentiel en lecture guidée. Ces groupes homogènes devraient idéalement compter de quatre à six élèves, l'idée étant d'offrir le soutien pédagogique nécessaire pour aider chaque élève à aller au-delà de son niveau actuel de développement. Ces groupes sont dynamiques, car ils sont appelés à changer régulièrement à la suite des observations de l'enseignante ou de l'enseignant et des évaluations de chaque élève.

### ***Le choix de textes***

En situation de lecture guidée, l'enseignante ou l'enseignant exploite un même texte avec le petit groupe. Le succès de la séance dépend du choix du texte à lire, celui-ci étant étroitement associé au concept ou à la stratégie à consolider. À ce critère essentiel de sélection s'ajoutent d'autres considérations importantes. C'est ainsi qu'il est recommandé de tenir compte des critères de sélection suivants lors du choix de textes :

- textes au niveau d'apprentissage du groupe (se référer au fascicule 3, La séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix, p. 47);
- textes comportant quelques défis à surmonter;
- textes nouveaux que le groupe d'élèves n'a jamais lus;
- textes intéressants et liés au vécu des élèves;
- textes portant sur des sujets variés et choisis selon les champs d'intérêt des élèves ou les concepts à l'étude dont certains tiennent compte de la diversité culturelle des élèves;
- textes courants ou littéraires, assez courts et publiés sous différentes formes.

### ***La séance de lecture guidée***

La tenue d'une séance de lecture guidée demande une préparation minutieuse dont les principales étapes sont décrites ci-après. L'enseignante ou l'enseignant :

- analyse ses données d'évaluation pour déterminer les besoins;
- détermine la composition du groupe en se fondant sur le profil des élèves;
- détermine et formule des objectifs d'enseignement bien précis pour la séance;
- sélectionne le texte à lire;
- planifie ses interventions en se référant aux objectifs ciblés (p. ex., prévoit la mise en situation, le questionnement ou le vocabulaire à présenter);
- prépare le matériel et les ressources (p. ex., copies du texte, outils organisationnels, référentiels);
- planifie des activités de littératie pour le reste de la classe;
- prévoit un temps d'objectivation à la fin de la séance de lecture guidée avec le petit groupe.

La figure suivante décrit le déroulement avant, pendant et après la tenue d'une séance de lecture guidée.

**Figure 14 : Déroulement d'une séance de lecture guidée**

<b>Avant la lecture</b>	<b>Pendant la lecture</b>	<b>Après la lecture</b>
<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• communique aux élèves l'objectif de la séance (p. ex., indique la stratégie ciblée ou le concept à consolider);</li> <li>• peut demander au petit groupe d'élèves de faire un survol du texte;</li> <li>• présente une mise en situation afin d'aider les élèves à aborder le texte avec certaines connaissances rattachées au contexte et au vocabulaire;</li> <li>• revoit la ou les stratégies ciblées (p. ex., étape du <i>comment</i>);</li> <li>• peut demander au petit groupe de faire des prédictions sur le contenu, selon la stratégie ciblée;</li> <li>• pose des questions auxquelles il faudra trouver la réponse.</li> </ul>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• observe et écoute les élèves lire le texte de façon individuelle à voix basse ou silencieusement (p. ex., pendant qu'ils soulignent des mots clés);</li> <li>• discute avec chaque élève de son utilisation des stratégies;</li> <li>• observe les tentatives que fait chaque élève pour résoudre un problème de façon autonome;</li> <li>• soutient chaque élève dans l'utilisation efficace des stratégies;</li> <li>• tient compte du principe de l'échafaudage et diminue le soutien à mesure que l'élève consolide ses habiletés;</li> <li>• consigne ses observations afin de planifier les prochaines interventions.</li> </ul>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• invite les élèves à exprimer leurs réactions au texte;</li> <li>• fait un retour sur l'importance d'utiliser efficacement la ou les stratégies ciblées pour mieux comprendre les textes lus;</li> <li>• anime une discussion pour vérifier la compréhension du concept ciblé;</li> <li>• donne une rétroaction positive;</li> <li>• fait un retour sur les objectifs de la séance (p. ex., Qu'avez-vous bien réussi? Qu'avez-vous appris?);</li> <li>• écoute les interventions des élèves en prévision de sa pratique réflexive et de la planification des séances de lecture subséquentes.</li> </ul>
<p><b>Remarque</b></p> <p>Les échanges verbaux avant, pendant et après la lecture guidée relèvent du domaine de la communication orale et sont indispensables au développement de la pensée réflexive des élèves (voir L'interaction verbale, p. 8).</p>		

### *Les activités de prolongement et de réinvestissement*

L'enseignante ou l'enseignant peut proposer aux élèves des activités de prolongement et de réinvestissement à la suite des séances de lecture guidée pour favoriser la consolidation et le transfert des apprentissages dans d'autres contextes (voir l'annexe E, Suggestions d'activités de prolongement ou de réinvestissement). Certaines de ces activités peuvent être réalisées dans les centres de littératie pendant que l'enseignante ou l'enseignant anime une autre séance de lecture ou d'écriture guidée (visiter le site atelier.on.ca, dans le module *La lecture guidée*, pour des suggestions d'activités).



## L'écriture guidée

La situation d'écriture guidée complète les situations d'écriture modelée et partagée pour atteindre un même but : construire un texte qui a du sens. Elle permet aux élèves de prendre conscience de toutes les composantes d'une rédaction réussie et de cheminer avec plus d'assurance à travers les étapes du processus d'écriture.

### Ce que fait l'élève en situation d'écriture guidée

Pour gérer sa compréhension, l'élève navigue d'un comportement à l'autre selon ses besoins. Il n'y a pas de trajet linéaire entre chaque énoncé indiqué ci-dessous. L'élève :

Pratique l'écriture dans un environnement sécurisant axé sur le soutien

Écrit à son rythme

Consolide l'objectif d'enseignement déjà présenté en écriture partagée

Prend des risques

Acquiert la confiance nécessaire pour appliquer éventuellement l'objectif d'enseignement de façon autonome

L'enseignante ou l'enseignant invite les élèves à pratiquer et à consolider une stratégie ou une notion à partir d'un texte donné ou rédigé par eux. Il ou elle profite de cette situation pour démontrer de nouveau l'utilisation efficace d'une stratégie ou d'une notion afin de développer de meilleures façons d'approcher et de résoudre des problèmes. Il ou elle répond aux questions des élèves, leur apporte des suggestions, les dirige vers des outils organisationnels ou des référentiels et les encourage à consulter leurs pairs. En guidant les élèves, l'enseignante ou l'enseignant les aide à bâtir leur confiance en tant que rédacteurs et à mettre en pratique

leurs connaissances et habiletés pour ainsi favoriser leur autonomie.

### La fréquence et le regroupement

Au cycle moyen, la séance d'écriture guidée dure approximativement trente minutes. Il convient de prévoir la tenue de plusieurs séances d'écriture guidée chaque semaine pour répondre le mieux possible aux besoins de chaque élève, jour après jour.

Regrouper temporairement les élèves ayant des besoins semblables et selon leur profil d'apprentissage permet d'offrir le soutien pédagogique nécessaire pour aider chaque élève à aller au-delà de son niveau actuel de développement. Ces groupes homogènes devraient idéalement compter de quatre à six élèves. De plus, ils sont appelés à changer régulièrement à la suite des observations de l'enseignante ou de l'enseignant et des évaluations de chaque élève.



### ***Le choix de la tâche d'écriture***

Le succès de la séance d'écriture guidée repose essentiellement sur le contexte authentique de la tâche d'écriture, qui doit s'inscrire à la suite de textes lus et exploités en classe ou à partir de textes composés par les élèves. Le choix de la tâche d'écriture doit également tenir compte des considérations suivantes :

- être associée à la stratégie ou à la notion à consolider;
- motiver les élèves à écrire;
- refléter le vécu de l'élève;
- répondre aux champs d'intérêt des élèves;
- comprendre des défis surmontables;
- comporter des parties ou des étapes qui peuvent être travaillées indépendamment les unes des autres (p. ex., introduction, conclusion, révision);
- amener les élèves à rédiger des textes courants et littéraires.

### ***La séance d'écriture guidée***

L'animation d'une séance d'écriture guidée demande une préparation minutieuse dont les principales étapes sont décrites ci-après. L'enseignante ou l'enseignant :

- analyse ses données d'évaluation pour déterminer les besoins (p. ex., connaissance insuffisante du genre de texte à écrire, utilisation inefficace d'une stratégie, méconnaissance d'un élément d'écriture);
- détermine la composition du groupe en se fondant sur sa connaissance du profil des élèves;
- détermine et formule des objectifs d'enseignement bien précis pour la séance;
- recherche des outils organisationnels ou de référence pouvant appuyer les objectifs ciblés;
- définit la tâche d'écriture selon les critères mentionnés ci-dessus;
- planifie ses interventions en se référant aux objectifs ciblés (p. ex., prévoit la mise en situation et le questionnement);
- rassemble le matériel et les ressources (p. ex., copies d'exemples de productions écrites, tableau blanc, bloc de conférence, stations d'ordinateurs);
- planifie des activités de littératie pour le reste de la classe;
- prévoit un temps d'objectivation à la fin de la séance d'écriture guidée avec le petit groupe.



La figure suivante décrit le déroulement avant, pendant et après la tenue d'une séance d'écriture guidée.

**Figure 15 : Déroulement d'une séance d'écriture guidée**

<b>Avant la rédaction</b>	<b>Pendant la rédaction</b>	<b>Après la rédaction</b>
<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• communique aux élèves l'objectif de la séance (p. ex., indique la stratégie ou l'élément d'écriture ciblé);</li> <li>• présente une mise en situation afin d'aider les élèves à aborder le texte (p. ex., genre de texte, sujet du texte);</li> <li>• active les connaissances (p. ex., rappel des caractéristiques du genre de texte);</li> <li>• revoit la ou les stratégies ciblées (p. ex., étape du <i>comment</i>);</li> <li>• présente différents outils organisationnels ou de référence pouvant aider à la rédaction;</li> <li>• peut noter ses observations.</li> </ul>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• observe le comportement de chaque élève en tant que rédacteur (p. ex., utilisation de la stratégie et des outils, confiance);</li> <li>• relève les tentatives que fait l'élève pour résoudre un problème d'écriture;</li> <li>• soutient les élèves dans l'application de la stratégie ou de la notion ciblée, en tenant compte du principe d'étagage;</li> <li>• fait des liens avec d'autres textes et avec des expériences ou événements (p. ex., On a déjà vu... dans le texte d'hier.);</li> <li>• discute avec chaque élève de son utilisation de la stratégie ou de l'élément d'écriture ciblé;</li> <li>• appuie et encourage les élèves à consulter leurs pairs;</li> <li>• consigne ses observations afin de planifier les prochaines interventions.</li> </ul>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• anime une discussion mettant en évidence l'importance de l'utilisation de la stratégie ou de l'élément d'écriture ciblé;</li> <li>• invite les élèves à partager leur rédaction avec le petit groupe, avec un pair ou avec l'enseignante ou l'enseignant;</li> <li>• partage son appréciation des textes rédigés (p. ex., J'aime la façon dont tu décris...) et invite les élèves à réagir à leur tour;</li> <li>• donne une rétroaction constructive;</li> <li>• fait une objectivation sur la séance (p. ex., Qu'avez-vous bien réussi? Qu'avez-vous appris?);</li> <li>• écoute les interventions des élèves en prévision de sa pratique réflexive et de la planification des séances d'écriture subséquentes.</li> </ul>
<p><b>Remarque</b></p> <p>Les échanges verbaux avant, pendant et après l'écriture guidée relèvent du domaine de la communication orale et sont indispensables au développement de la pensée réflexive des élèves (voir L'interaction verbale, p. 8).</p>		

### ***Les activités de prolongement et de réinvestissement***

L'enseignante ou l'enseignant peut proposer aux élèves des activités de prolongement et de réinvestissement à la suite des séances d'écriture guidée pour favoriser la consolidation et le transfert des apprentissages dans d'autres contextes (voir l'annexe E, Suggestions d'activités de prolongement ou de réinvestissement). Certaines de ces activités peuvent être réalisées dans les centres de littératie pendant que l'enseignante ou l'enseignant anime une autre séance de lecture ou d'écriture guidée (visiter le site atelier.on.ca, dans le module *La lecture guidée*, pour des suggestions d'activités).

## Favoriser l'autonomie en lecture et en écriture

Les élèves ont besoin de beaucoup d'occasions de lire et d'écrire pour le plaisir tout en appliquant de façon autonome ce qu'ils ont appris pour se rendre compte de leurs progrès, pour oser prendre des initiatives, pour faire valoir leurs connaissances et pour acquérir une attitude positive envers la lecture et l'écriture. C'est dans cette perspective qu'il faut planifier les séances de lecture et d'écriture autonomes.

Ces séances peuvent aussi bien être consacrées à la réalisation de projets personnels qu'à des travaux liés à des projets d'apprentissage ponctuels ou interdisciplinaires permettant une évaluation sommative de l'élève en matière de littératie (voir le fascicule 2, Le projet d'apprentissage, p. 76 et le fascicule 3, *L'évaluation en matière de littératie*). Cela signifie que la planification des séances de lecture ou d'écriture autonomes doit, d'une part, permettre la réalisation de projets et favoriser, d'autre part, la collecte d'une variété de données d'évaluation (p. ex., inventaires de lectures personnelles, examens des productions écrites et projets d'apprentissage issus d'initiatives personnelles ou collectives). Ces données permettent de jeter un regard sur l'évolution des habiletés de chaque élève en matière de littératie.

Les séances de lecture et d'écriture autonome constituent pour les enseignants des moments privilégiés d'observation des habitudes et des comportements de lecture et d'écriture des élèves. Ces observations pédagogiques ont une valeur qualitative et formative très importante et doivent donner matière à des dialogues constructifs et réguliers entre enseignants et élèves. Ces séances se prêtent bien à la tenue de conférences individualisées et constituent un moyen efficace pour construire le profil de chaque élève en matière de littératie et impliquer chacun et chacune dans son apprentissage.



## La lecture autonome

La lecture autonome permet à chaque élève d'explorer le monde de l'écrit à des fins personnelles (p. ex., construire son identité, découvrir ses champs d'intérêt) ou de partage (p. ex., collaborer à un projet, participer aux activités du cercle de lecture). Elle permet ainsi à l'élève d'élargir ses horizons littéraires. Il ou elle assume l'entière responsabilité de la lecture pour comprendre, interpréter et réagir aux textes. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant consiste à fournir des occasions aux élèves de lire pour le plaisir et à les accompagner dans l'application d'habiletés en lecture (p. ex., choix de textes, intention de lecture, stratégies de compréhension) et plus particulièrement, celles reliées à l'appréciation des textes (comparer, réagir, critiquer).

La séance de lecture autonome est souvent précédée d'une minileçon qui prépare les élèves à s'engager de façon responsable dans leur lecture. Cette minileçon peut porter sur l'exploration visuelle de textes présentés sous divers formats, sur la diversité des lectures que l'on peut faire d'un même texte suivant son intention, ou sur une notion déjà enseignée. De plus, la séance peut, à l'occasion, démarrer par une minipub. Cette mise en contexte permet d'attirer l'attention des élèves sur les nouvelles acquisitions ou les textes présents en classe (p. ex., une nouvelle collection de livres, un magazine, de nouveaux auteurs, des articles d'actualité traitant de questions qui présentent un intérêt particulier pour les élèves).

### Ce que fait l'élève en situation de lecture autonome

Pour gérer sa compréhension, l'élève navigue d'un comportement à l'autre selon ses besoins. Il n'y a pas de trajet linéaire entre chaque énoncé indiqué ci-dessous. L'élève :

Comprend et suit les routines établies en classe pendant la lecture autonome

Choisit des livres convenant à son niveau de compétence en lecture

Lit individuellement ou avec un ou une partenaire

Met en pratique les objectifs d'enseignement présentés ou prend plaisir à lire une variété de textes

Solutionne individuellement ou avec l'aide d'un ou d'une partenaire les difficultés rencontrées dans ses lectures

Place des papillons autocollants sur le texte pour indiquer une difficulté rencontrée, inscrire un commentaire ou signaler un passage intéressant à partager durant la conférence avec l'enseignante ou l'enseignant

Choisit un autre texte si le sien est trop difficile ou s'il ou elle détecte un manque d'intérêt

Inscrit ses réactions dans un carnet de lecture après avoir lu certains livres

Fait part de ses réactions à l'enseignante ou à l'enseignant après ses lectures ou les partage avec d'autres élèves

Tient un inventaire de ses lectures personnelles

« La lecture silencieuse ininterrompue telle que pratiquée traditionnellement dans les classes incite peu à la discussion et au partage entre élèves. La situation de lecture autonome [...] encadre davantage l'élève et exige de l'enseignante ou de l'enseignant de bien planifier cette période. »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003a, p. 6.64)

Il est important que l'enseignante ou l'enseignant connaisse bien le niveau de lecture de chaque élève pour le ou la guider dans son choix de textes. Il lui faut aussi s'assurer que chaque élève a défini son intention de lecture avant d'aborder un texte, cette intention devant lui permettre d'orienter sa lecture – on lit différemment selon que l'on veut s'informer, se détendre ou retrouver un style qu'on aime. En fait, l'importance de cette étape est telle qu'on suggère l'utilisation d'un inventaire des lectures personnelles de l'élève (voir le fascicule 3, L'inventaire des lectures personnelles, p. 40) puisqu'il favorise les dialogues entre les enseignants et les élèves ainsi qu'entre les élèves et leurs pairs (p. ex., à l'aide du carnet de lecture).

Au cours de la séance de lecture autonome, l'enseignante ou l'enseignant observe les élèves et est disponible pour les guider ou les accompagner dans leur lecture. Il ou elle prévoit par ailleurs la tenue de conférences individualisées qui lui permettent d'entre-

« Quand ils terminent un livre, les vrais lecteurs ont souvent envie d'en parler... D'autres fois, ils ont envie d'écrire... »

(Turgeon, 2005, p. 1)

tenir un dialogue constructif avec chaque élève, d'évaluer la qualité des lectures et de recueillir des données d'évaluation en cours d'apprentissage. Enfin, l'enseignante ou l'enseignant prévoit des moments d'objectivation à la fin des séances de lecture autonome afin de permettre aux élèves d'autoévaluer leurs expériences et de les partager avec leurs camarades (voir le fascicule 2, L'importance de l'objectivation, p. 66).

### ***La fréquence et le regroupement***

La durée des séances de lecture autonome peut varier selon les habiletés, l'objectif de l'élève ou les objectifs d'enseignement visés. Il est essentiel de réserver chaque jour une période suffisamment longue à la lecture autonome pour que les élèves puissent se plonger dans leur lecture et en observer la progression. En général, les élèves lisent le texte qu'ils ont choisi de façon autonome, mais peuvent à l'occasion, selon les besoins d'apprentissage ou les exigences de réalisation d'un projet en cours, lire avec un ou une partenaire.

### ***Les textes à lire en lecture autonome***

Un large éventail de textes doit être mis à la disposition des élèves du cycle moyen pour motiver chaque élève à lire durant les séances journalières de lecture autonome et à mener à bien ses projets. La sélection et le renouvellement des ressources de la classe ou

« Pour donner le goût de lire, il faut donner accès aux livres. Il faut donc en posséder une grande quantité regroupant différents genres, auteurs, styles et thèmes. »

(Turgeon, 2005, p. 2)

du centre de ressources ne sont pas arbitraires. Ils sont fondés sur les résultats de sondages relativement aux attitudes et aux champs d'intérêt des élèves en lecture, sur la connaissance des domaines d'étude à explorer dans chaque matière du

curriculum, sur la connaissance des projets ponctuels ou interdisciplinaires en cours de réalisation et sur le suivi de l'évolution du profil des élèves en lecture (voir le fascicule 1, annexes A-1 et A-2, p. 22 et 23).

Le maintien d'un système de classement de textes par niveaux de difficulté est indispensable dans la classe du cycle moyen, car chaque élève doit pouvoir lire à son niveau d'autonomie en situation de lecture autonome et observer ses progrès. Pour plus de détails sur les critères à considérer pour évaluer le niveau de difficulté des textes, se référer à l'annexe B.

Il peut arriver qu'un ou une élève choisisse un texte dont le niveau de difficulté est plus élevé que son niveau de lecture. Dans la mesure où ce texte évoque un univers que l'élève connaît bien, du fait qu'il reflète des champs d'intérêt personnels affirmés (p. ex., pour l'espace, la technologie, la musique), l'expérience de lecture peut être très positive. Sachant que la qualité d'une telle lecture peut disposer l'élève à entrer par la suite dans des univers qui lui sont moins familiers, il convient d'appuyer ses initiatives.

Le classement des textes et les divers systèmes de rangement mis en place dans la classe ou dans le centre de ressources permettent d'orienter les choix de textes en situation de lecture autonome et de favoriser le développement connexe des habiletés de consultation (voir le fascicule 2, La gestion des ressources, p. 22). Rappelons que les ressources qui se trouvent rassemblées dans la classe de cycle moyen sont révélatrices de l'activité de littératie qui s'y déploie à tout moment de l'année scolaire, tant au niveau individuel que collectif.

### *La séance de lecture autonome*

La tenue d'une séance ou d'une suite de séances de lecture autonome demande une préparation minutieuse dont les principales étapes sont décrites ci-après. L'enseignante ou l'enseignant :

- veille à ce que l'aménagement de la classe se prête à la lecture autonome (p. ex., coin de lecture, stations de travail individuel) et aux conférences individuelles (voir le fascicule 2, La gestion de l'espace, p. 9);
- vérifie l'organisation des ressources, en particulier le classement des collections de textes à niveaux de difficulté gradués (voir le fascicule 2, La gestion des ressources, p. 22);
- planifie à l'occasion une minipub au cours de laquelle seront présentés, par exemple, les nouvelles acquisitions de la classe, des textes que les élèves ont particulièrement appréciés ou des textes inédits (p. ex., recueil collectif des poèmes des élèves);
- installe de façon temporaire un présentoir pour mettre en évidence les textes susmentionnés;
- détermine au besoin le sujet de la minileçon en se fondant sur sa connaissance des besoins d'apprentissage du groupe, des tâches de lecture en cours et des projets d'apprentissage interdisciplinaires entrepris;
- détermine ses objectifs pour la séance, par exemple : dispenser une minileçon sur l'intention de lecture et les comportements de lecture; vérifier la tenue des inventaires des lectures personnelles; vérifier de façon informelle la compréhension des textes que lisent quelques élèves; relever des données d'évaluation; rencontrer des élèves en conférence pour discuter de leurs lectures et de leurs progrès;
- prépare son matériel (p. ex., fiches d'observation directe des comportements en lecture);
- planifie ses interventions (p. ex., questionnement concernant les intentions de lecture, l'application des stratégies de compréhension, l'appréciation du texte);
- prévoit du temps pour l'objectivation après la séance de lecture autonome.



La figure suivante décrit le déroulement avant, pendant et après la tenue d'une séance de lecture autonome.

**Figure 16 : Déroulement d'une séance de lecture autonome**

<b>Avant la lecture</b>	<b>Pendant la lecture</b>	<b>Après la lecture</b>
<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dispense une minileçon pour revoir brièvement une notion ou une stratégie de lecture enseignée et encourage les élèves à l'utiliser au cours de leur lecture;</li> <li>• anime une minipub, au besoin, pour présenter quelques livres, un auteur ou des textes présentant un intérêt particulier pour les élèves;</li> <li>• invite les élèves à s'engager de façon responsable dans la lecture d'un texte de leur choix ou à poursuivre une lecture en cours;</li> <li>• invite les élèves à se fixer une intention de lecture et des objectifs (p. ex., utiliser des stratégies, noter leurs réactions dans leur carnet de lecture);</li> <li>• demande aux élèves de mettre à jour leur inventaire de lectures personnelles, le cas échéant;</li> <li>• indique aux élèves qu'ils peuvent reconsidérer leur choix de texte si la lecture ne leur apporte pas du plaisir ou ne répond pas à leur curiosité.</li> </ul>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• observe le niveau de concentration des élèves, leurs expressions faciales (p. ex., souriante, sérieuse), leur position (p. ex., posture affalée, bon maintien);</li> <li>• choisit un moment opportun pour vérifier la qualité des lectures de quelques élèves (p. ex., invite l'élève à répondre de façon informelle à quelques questions de compréhension exigeant le recours à des habiletés de pensée supérieure comme déduire, inférer, porter un jugement);</li> <li>• rencontre en conférence quelques élèves pour discuter de leur lecture : leurs choix de textes, l'intention de lecture, l'utilisation des stratégies de compréhension et la façon dont ils construisent le sens du texte, etc.;</li> <li>• circule dans la classe entre les conférences pour vérifier le choix de chaque élève et son intention de lecture et réoriente au besoin l'élève qui a choisi un texte trop difficile ou inadéquat compte tenu de son niveau de lecture, de son intention de lecture ou de ses objectifs;</li> <li>• consigne ses observations à des fins d'évaluation (p. ex., réévaluer les niveaux de lecture) et de planification de séances subséquentes.</li> </ul>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• invite les élèves à partager leur appréciation des textes lus pour les recommander ou non à leurs pairs;</li> <li>• peut inviter les élèves qui ont aussi lu le texte à discuter du texte en posant des questions (p. ex., Avez-vous trouvé ce texte aussi intéressant que X? Vous a-t-il apporté autre chose? Quoi? Avez-vous préféré lire un autre texte sur ce sujet? Vous a-t-il donné envie d'en savoir plus? Avez-vous envie de lire un autre texte du même auteur?);</li> <li>• invite les élèves à réfléchir sur les objectifs qu'ils s'étaient fixés au début de la séance et à s'autoévaluer;</li> <li>• donne une rétroaction aux élèves sur le déroulement de la séance;</li> <li>• fait une objectivation sur la séance (p. ex., Qu'avez-vous réussi? Qu'avez-vous appris?);</li> <li>• note et observe les interventions des élèves afin de cibler les notions et les stratégies à consolider lors d'une prochaine séance de lecture aux élèves, de lecture partagée ou guidée, ou lors d'une minileçon;</li> <li>• écoute les interventions des élèves en prévision de sa pratique réflexive et de la planification des séances subséquentes.</li> </ul>
<p><b>Remarque</b></p> <p>Les échanges verbaux avant, pendant et après la lecture autonome relèvent du domaine de la communication orale et sont indispensables au développement de la pensée réflexive des élèves (voir L'interaction verbale, p. 8).</p>		



## *Les activités de prolongement et de réinvestissement*

L'enseignante ou l'enseignant peut proposer aux élèves des activités de prolongement et de réinvestissement à la suite des séances de lecture autonome pour favoriser la consolidation et le transfert des apprentissages dans d'autres contextes (voir l'annexe E, Suggestions d'activités de prolongement ou de réinvestissement). Certaines de ces activités peuvent être réalisées dans les centres de littératie pendant que l'enseignante ou l'enseignant anime une séance de lecture ou d'écriture guidées (visiter le site atelier.on.ca, dans le module *La lecture guidée*, pour des suggestions d'activités).

### **L'écriture autonome**

L'écriture autonome permet à chaque élève d'explorer l'écriture à des fins personnelles (p. ex., construire son identité, mettre en pratique les éléments d'écriture) ou de partage (p. ex., collaborer à un projet, participer à un atelier d'écriture). Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant consiste à offrir des occasions d'écrire pour le plaisir et à accompagner les élèves dans l'application d'habiletés et de stratégies tout au long du processus d'écriture (voir l'annexe H, Le rôle de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant à chaque étape du processus d'écriture).



#### **Ce que fait l'élève en situation d'écriture autonome**

Pour gérer sa compréhension, l'élève navigue d'un comportement à l'autre selon ses besoins. Il n'y a pas de trajet linéaire entre chaque énoncé indiqué ci-dessous. L'élève :

Comprend et suit les routines établies en classe pendant l'écriture autonome

Écrit de façon autonome un texte convenant à son niveau de compétence en écriture

Met en pratique les objectifs d'enseignement présentés ou prend plaisir à écrire une variété de textes

Solutionne individuellement ou avec l'aide d'un ou d'une partenaire les difficultés rencontrées dans ses écrits

Utilise le matériel et les ressources de la salle de classe

Se prépare aux conférences élève-enseignant

Consigne ce qu'il ou elle a appris sur un formulaire d'autoévaluation ou dans un journal de bord

Fait part de ses réactions à l'enseignante ou à l'enseignant après ses écrits ou les partage avec d'autres élèves

Tient un dossier d'écriture ou un portfolio

La séance d'écriture autonome est souvent précédée d'une minileçon qui prépare les élèves à s'engager de façon responsable dans leur démarche d'écriture. Cette minileçon peut, par exemple, porter sur les outils qui serviront de supports à l'écriture (p. ex., outils organisationnels, référentiels, textes modèles), sur les intentions d'écriture ou sur les étapes du processus d'écriture. Afin de faciliter l'encadrement des élèves en situation d'écriture autonome, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir un mode de gestion plus structuré tel que l'atelier d'écriture (se référer au *Guide d'enseignement efficace de l'écriture, de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année* [Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006b]).

### **Atelier d'écriture**

Mode de gestion en quatre étapes pour faciliter l'encadrement des élèves :

1. Minileçon
2. Utilisation du tableau Où sommes-nous? pour consigner l'étape du processus d'écriture dans laquelle se situe chaque élève (se référer au *Guide d'enseignement efficace de l'écriture, de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année* [Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006b, p. 5.16]).
3. Écriture autonome et conférences
4. Partage

Il est important que l'enseignante ou l'enseignant prenne connaissance des écrits des élèves et s'informe de leur intention d'écriture, cette intention devant leur permettre d'orienter leur recherche ou leur réflexion avant de se lancer dans le processus d'écriture. Durant la séance d'écriture autonome, l'enseignante ou l'enseignant observe les élèves et est disponible pour les guider ou les accompagner à travers les étapes du processus d'écriture. Il ou elle privilégie la tenue de conférences individualisées qui lui permettent d'entretenir un dialogue constructif avec chaque élève, d'évaluer la qualité de ses écrits et de recueillir des données d'évaluation en cours d'apprentissage. Enfin, l'enseignante ou l'enseignant prévoit un moment d'objectivation à la fin de la séance d'écriture autonome pour permettre à l'élève d'évaluer son expérience d'écriture et de la partager avec ses pairs (voir le fascicule 2, L'importance de l'objectivation, p. 66).

### ***La fréquence et le regroupement***

Le temps consacré à l'écriture autonome peut varier selon les habiletés, l'objectif de l'élève ou les objectifs d'enseignement visés. Il est essentiel de réserver chaque jour une période suffisamment longue à l'écriture autonome afin que chaque élève puisse se plonger dans son projet et en observer la progression. En général, les élèves élaborent leur propre texte, mais peuvent aussi à l'occasion, selon les besoins d'apprentissage ou les exigences de réalisation de la tâche en cours, rédiger leur texte avec un ou une partenaire.

### *Les textes à rédiger en situation d'écriture autonome*

Les enseignants peuvent amener les élèves à élaborer une grande variété de textes, y compris des textes dont le sujet est relié aux thèmes, aux projets ou aux matières à l'étude, à condition de leur donner une liberté de choix suffisante pour les motiver dans leur écriture. D'où l'importance de définir des tâches d'écriture à travers lesquelles sont pris en compte le vécu des élèves, leurs expériences de lecture ainsi que leurs champs d'intérêt et leurs habiletés. Il s'agit ici de différencier les productions de sorte que chaque élève puisse trouver sa propre motivation à écrire et développer progressivement ses habiletés (voir le fascicule 1, Un enseignement différencié, p. 41).

### *La séance d'écriture autonome*

La tenue d'une séance ou d'une suite de séances d'écriture autonome demande une préparation minutieuse dont les principales étapes sont décrites ci-après. L'enseignante ou l'enseignant :

- veille à ce que l'aménagement de la classe se prête à la tenue de séances d'écriture autonome, de conférences individualisées et de consultations entre pairs;
- prépare la tâche d'écriture en se fondant sur sa connaissance du profil du groupe : donne des choix aux élèves pouvant les motiver dans leur écriture (p. ex., choix du sujet et du genre de texte à rédiger, choix des outils organisationnels, choix du support sur lequel sera présentée la publication);
- détermine au besoin le sujet de sa minileçon en se fondant sur sa connaissance des écrits en cours et des projets d'apprentissage interdisciplinaires;
- détermine ses objectifs pour la séance (p. ex., revoir brièvement les stratégies d'écriture à l'aide du référentiel produit avec les élèves, relever des données d'observation directe sur le comportement en écriture de quelques élèves, rencontrer en conférence des élèves pour faire le point sur leurs productions écrites);
- planifie ses interventions (p. ex., questionnement concernant les stratégies d'écriture, les éléments d'écriture, le choix du vocabulaire et l'emploi de notions de grammaire étudiées en classe);
- prépare et rassemble les ressources et le matériel :
  - fiches de données d'observation directe des comportements en écriture
  - supports textuels (p. ex., exemplaires de textes produits en classe, ensemble de textes déjà lus et exploités)
  - outils organisationnels : processus d'écriture, tableau de classification, diagramme de Venn, etc.
  - outils de référence, notamment dictionnaires, grammaire, code de correction
  - ordinateurs, le cas échéant;
- prévoit du temps pour l'objectivation après la séance d'écriture autonome.

La figure suivante décrit le déroulement avant, pendant et après la tenue d'une séance d'écriture autonome.

**Figure 17 : Déroulement d'une séance d'écriture autonome**

<b>Avant la rédaction</b>	<b>Pendant la rédaction</b>	<b>Après la rédaction</b>
<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dispense une minileçon pour revoir brièvement une stratégie d'écriture ou des notions enseignées (p. ex., caractéristiques d'un genre de texte, notions grammaticales);</li> <li>• encourage les élèves à relire leur texte, en tenant compte du contenu de la minileçon;</li> <li>• présente l'objectif de la séance (p. ex., la tâche d'écriture, les rencontres en conférence) ou invite les élèves à se donner une intention d'écriture et à se fixer des objectifs (p. ex., utiliser les outils de référence, les codes de correction, vérifier leur choix de mots);</li> <li>• invite les élèves à s'engager de façon responsable dans la tâche d'écriture;</li> <li>• encourage les élèves à se servir du matériel et des ressources qui sont mis à leur disposition.</li> </ul>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• observe le niveau de concentration des élèves et la façon dont ils cheminent à travers les étapes du processus d'écriture;</li> <li>• observe les attitudes des élèves afin de pouvoir guider leur démarche ou leur questionnement et identifier les besoins qui se manifestent, notamment au niveau des comportements d'écriture;</li> <li>• choisit un moment opportun pour discuter avec quelques élèves de leurs progrès ou pour faire le point sur l'évolution de leurs écrits et leur apporte au besoin une aide ciblée ou personnalisée;</li> <li>• invite des élèves à se jumeler aux fins de consultation durant les différentes étapes du processus;</li> <li>• rencontre quelques élèves individuellement en conférence pour discuter d'un aspect de leur production écrite (p. ex., stratégies qu'ils utilisent, difficultés qu'ils rencontrent, sujet ou choix de mots);</li> <li>• s'assure que les élèves demeurent engagés dans la tâche entre les conférences individuelles;</li> <li>• consigne ses observations à des fins d'évaluation et de planification de l'enseignement lors des séances subséquentes.</li> </ul>	<p><b>L'enseignante ou l'enseignant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• invite les élèves à partager leur texte avec le groupe classe ou avec un ou une partenaire (p. ex., pour partager avec eux des difficultés qu'ils ont rencontrées et les stratégies qu'ils ont utilisées pour les surmonter ou aux fins d'une analyse critique et constructive générée par le questionnement);</li> <li>• demande aux élèves de ranger leurs écrits dans leur dossier d'écriture;</li> <li>• fait une objectivation sur la séance (p. ex., Qu'avez-vous réussi? Qu'avez-vous appris?);</li> <li>• donne une rétroaction aux élèves sur la façon dont s'est déroulée la séance;</li> <li>• note et observe les interventions des élèves afin de cibler les notions et les stratégies à consolider lors d'une prochaine séance d'écriture modelée, partagée ou guidée, ou lors d'une minileçon;</li> <li>• écoute les interventions des élèves en prévision de sa pratique réflexive et de la planification des séances d'écriture subséquentes.</li> </ul>
<p><b>Remarque</b></p> <p>Les échanges verbaux avant, pendant et après l'écriture autonome relèvent du domaine de la communication orale et sont indispensables au développement de la pensée réflexive des élèves (voir L'interaction verbale, p. 8).</p>		

### *Les activités de prolongement et de réinvestissement*

L'enseignante ou l'enseignant peut proposer aux élèves des activités de prolongement et de réinvestissement à la suite des séances d'écriture autonome pour favoriser la consolidation et le transfert des apprentissages dans d'autres contextes (voir l'annexe E, Suggestions d'activités de prolongement ou de réinvestissement). Certaines de ces activités peuvent être réalisées dans les centres de littératie pendant que l'enseignante ou l'enseignant anime une séance de lecture ou d'écriture guidée (visiter le site atelier.on.ca, dans le module *La lecture guidée*, pour des suggestions d'activités).

## **L'ÉTUDE DU VOCABULAIRE ET DE LA GRAMMAIRE**

---

Amener les élèves à enrichir leur vocabulaire et à acquérir une compréhension approfondie de la grammaire sont deux aspects incontournables d'un enseignement efficace en matière de littératie. L'apprentissage du fonctionnement de la langue française comme système, tant à l'oral qu'à l'écrit, est facilité par la nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire, qui fait partie du programme-cadre de français de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année depuis sa révision en 2006. Cette nouvelle approche ne propose pas de changement en ce qui concerne la langue, mais sur la façon de l'étudier et de l'enseigner. En effet, cette nouvelle approche incite les élèves à exploiter leurs capacités d'observation, de réflexion et d'analyse pour comprendre les structures de phrases à partir de textes lus ou composés. Cet enseignement en contexte permet à l'élève de découvrir et de s'appropriier les régularités du fonctionnement de la langue orale ou écrite et favorise ses capacités d'autocorrection.

Il est ainsi recommandé aux enseignants de consacrer systématiquement une période de temps quotidienne à l'étude de vocabulaire et de la grammaire par l'entremise d'activités interdépendantes de communication orale, de lecture et d'écriture, permettant ainsi l'acquisition progressive des connaissances sur la langue à travers le curriculum. L'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire se fait par l'enrichissement des acquis des élèves. Encore une fois, il s'agit de partir de ce que les élèves font et savent pour faire évoluer les savoirs. On recommande vivement aux enseignants du cycle moyen de se référer aux chapitres 2, 3 et 4 du *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003a) pour connaître tout le travail linguistique entrepris au cycle primaire afin de le poursuivre et de répondre aux besoins d'apprentissage de leurs élèves dès la 4<sup>e</sup> année.

### **L'enseignement du vocabulaire**

Le vocabulaire maîtrisé par l'élève a une incidence directe sur ses habiletés de compréhension et d'expression. Il détermine ainsi ses possibilités de communication orale et écrite, son aptitude à comprendre et à se faire comprendre. Il est bon de rappeler que les élèves du cycle moyen sont appelés à lire et à écrire une grande variété de textes dans toutes les matières et que l'on s'attend à ce qu'ils emploient

un vocabulaire précis pour démontrer leur compréhension des notions et des concepts présentés en classe.

Les élèves qui étudient en milieu minoritaire ont besoin d'un soutien accru pour exploiter un vocabulaire de plus en plus précis et imagé. L'enseignement de termes plus théoriques et d'expressions figurées doit se faire en contexte, dans des situations d'apprentissage authentiques, c'est-à-dire, lorsqu'on enseigne les mathématiques, les sciences et la technologie, les sciences sociales, l'éducation artistique et l'éducation physique et la santé. Il est indispensable d'encourager les élèves à utiliser et à exploiter fréquemment le nouveau vocabulaire dans différents contextes afin de leur permettre de le mémoriser, de le reconnaître dans les textes et de le réinvestir dans leurs productions orales et écrites, et ce, dans toutes les matières.

Pour augmenter le bagage langagier des élèves du cycle moyen et favoriser le développement des habiletés en lecture et en écriture, l'enseignante ou l'enseignant enseigne le nouveau vocabulaire par l'entremise de textes riches et variés qui mettront les élèves en contact avec des termes et des expressions qui ne leur sont pas familiers. La construction du sens des mots nouveaux ou des expressions nouvelles se fait en collaboration avec les autres, à partir de notions connues et par l'analyse du contexte, des indices sémantiques et syntaxiques ou par la connaissance de la formation des mots (racine, préfixe, suffixe). Ce travail de conceptualisation sera d'autant plus utile s'il est suivi d'une variété d'activités de réinvestissement du nouveau vocabulaire à travers le curriculum.

Pour enseigner le nouveau vocabulaire de façon approfondie, l'enseignante ou l'enseignant :

- choisit judicieusement les textes qui serviront de support à l'apprentissage;
- repère avant la lecture des mots ou des expressions pouvant mener à un bris de compréhension;
- détermine selon la situation d'apprentissage quel niveau de connaissance (p. ex., minimale, partielle ou approfondie) des mots ou des expressions est requis pour en faire le meilleur usage possible (voir ci-contre – Les trois niveaux de connaissance du vocabulaire);

#### **Les trois niveaux de connaissance du vocabulaire**

**Connaissance minimale :** L'enseignante ou l'enseignant présente une brève définition du mot en précisant qu'elle s'applique au contexte évoqué dans le texte lu. Les élèves peuvent ainsi suivre le déroulement d'une histoire sans éprouver de difficulté.

**Connaissance partielle :** Les élèves ont une connaissance suffisante du mot pour trouver un synonyme ou un antonyme, élaborer une carte sémantique ou un tableau de classification.

**Connaissance approfondie :** Les élèves sont en mesure de définir correctement le mot nouveau de façon personnelle, de l'employer correctement à l'écrit et de l'intégrer à leur vocabulaire oral.

*(Baker et coll., 1998, p. 219-238)*

- sélectionne les mots ou les expressions à enseigner en identifiant ceux qui sont essentiels à la compréhension du texte, mais dont le sens n'est pas rendu évident par le contexte;
- se fonde sur sa connaissance du profil d'apprentissage du groupe classe pour enseigner ces mots ou ces expressions : analyse, avec la participation des élèves, le sens du mot ou de l'expression à partir de notions connues ou de réalités qui leur sont familières (p. ex., leurs référents culturels ou linguistiques, les connaissances acquises en classe);
- utilise du matériel concret (p. ex., objets, images, photos), le langage corporel ou tout autre moyen pertinent afin d'aider les élèves à mieux comprendre le sens du mot ou de l'expression;
- planifie des activités variées et intéressantes, permettant le réinvestissement du nouveau vocabulaire dans divers contextes.

## L'enseignement de la grammaire

Traditionnellement, les notions de grammaire étaient enseignées une à une, souvent isolément, rendant peu évidentes les relations qu'entretiennent les notions syntaxiques et lexicales et facilitant peu le transfert des apprentissages. *Le curriculum de l'Ontario, de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année – Français, édition révisée* (Ministère de l'Éducation, 2006a) fournit aux enseignants des directives au sujet de la progression des apprentissages à faire au cycle moyen en ce qui concerne la langue. Cette progression graduelle rend compte de l'évolution du développement des élèves de ce groupe d'âge et s'inscrit dans une démarche d'apprentissage intégrée à partir des textes que les élèves du cycle moyen entendent, lisent et écrivent à l'école.

« ... pour apprendre à écrire, un va-et-vient se révèle nécessaire entre de véritables situations d'écriture et la réflexion sur le fonctionnement de la langue dans les textes produits. »

(Nadeau et Fisher, 2006, p. 120)

L'enseignement de la grammaire a une incidence majeure sur le degré de compréhension des lectures et la qualité des productions écrites des élèves. Il suffit pour s'en rendre compte de penser au raisonnement qui accompagne la prise d'indices permettant de construire le sens d'un message. Cet acte d'analyse ne peut advenir que si l'élève est en mesure de choisir et de reconnaître dans le texte les détails pertinents qui lui permettront de poser les hypothèses de sens et de les vérifier. Une analyse grammaticale

mettant en jeu des faits de syntaxe, d'orthographe, de lexique et de phonologie est nécessaire pour maîtriser la compréhension.



La nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire préconise un enseignement des conventions permettant de reconnaître la cohérence de la langue en tant que système en engageant l'élève, dans une démarche de découverte, à en formuler les régularités ou les règles, à partir de textes lus ou rédigés.

La nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire permet à l'élève de construire de nouvelles connaissances à partir de ce qu'il sait déjà pour les réutiliser dans ses propres productions. Ainsi, elle privilégie la participation active de l'élève dans l'analyse de ses choix de mots et de structure en l'amenant à appliquer une démarche consciente de résolution de problèmes. Elle le motive également à améliorer la rédaction de ses textes tout au long du processus d'écriture en l'amenant à appliquer des procédures efficaces de révision et d'autocorrection basées essentiellement sur la réflexion à haute voix et les discussions entre pairs ou avec les enseignants.

« La réflexion consciente des élèves est au cœur de ces démarches, car elle fait appel à des habitudes cognitives fondamentales comme observer, classer, identifier des caractéristiques communes. »

*(Nadeau et Fisher, 2006, p. 172)*

## ANNEXES

---

**Annexe A** : Gabarit pour aider les enseignants dans leur pratique réflexive

**Annexe B** : Niveau de difficulté des textes

**Annexe C** : Exemples de réflexion à haute voix

**Annexe D** : Les quatre rôles de l'élève en activité de lecture

**Annexe E** : Suggestions d'activités de prolongement ou de réinvestissement

**Annexe F** : Questionnement pour développer les habiletés de la pensée

**Annexe G** : Les quatre rôles de l'élève en activité d'écriture

**Annexe H** : Le rôle de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant à chaque étape du processus d'écriture

## Annexe A : Gabarit pour aider les enseignants dans leur pratique réflexive

Déroulement de la séance	
Questions	Commentaires
<ul style="list-style-type: none"><li>• Comment s'est déroulée la séance?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ai-je dû intervenir souvent pour entretenir le dialogue? Ai-je dû intervenir souvent pour gérer les interactions?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Avons-nous perdu du temps? Si oui, pourquoi?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Nous sommes-nous éloignés du sujet au cours de nos échanges?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Est-ce que je dois faire un rappel des règles à suivre lors de la séance?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Me faut-il envisager de revenir sur un point du déroulement lors d'une prochaine séance?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Est-ce que mon regroupement des élèves était approprié (selon les besoins des élèves, selon la situation d'enseignement)?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Est-ce que le texte, la tâche ou les ressources ont tenu compte des champs d'intérêt ou des besoins du groupe d'élèves?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Chaque élève a-t-il participé? Si non, pourquoi? Lesquels se sont distingués? Comment?</li></ul>	

## Annexe A : Gabarit pour aider les enseignants dans leur pratique réflexive (suite)

Enseignement et apprentissage	
Questions	Commentaires
<ul style="list-style-type: none"><li>• Est-ce que les objectifs d'enseignement de la séance ont été atteints?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Quelles sont les habiletés et les stratégies que les élèves ont apprises?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Est-ce que les élèves sont en mesure d'appliquer ces habiletés et stratégies à leurs propres travaux?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Les habiletés et les stratégies présentées dans cette séance étaient-elles appropriées pour les élèves de ma classe?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Qu'est-ce que je pourrais améliorer lors d'une prochaine séance?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Me faut-il envisager de revenir sur un point lors d'une prochaine séance?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Qu'est-ce qu'il me faut enseigner au cours des séances à venir compte tenu de ce qui est déjà acquis?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Quelle autre stratégie pourrait aider mon groupe classe?</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Qu'est-ce que j'ai appris de nouveau sur les élèves? De quelle autre façon pourrai-je aider un élève en particulier?</li></ul>	

## Annexe B : Niveau de difficulté des textes

Pour faciliter la consultation des livres et utiliser ce matériel de façon appropriée, il faut classer les livres selon leur niveau de difficulté, en tenant compte des situations de lecture et du taux de précision des élèves en lecture.

**L'élève est à un niveau d'autonomie** (facile) pour une catégorie de livres lorsqu'elle ou il lit un texte de cette catégorie avec 95 pour 100 et plus de précision, soit cinq erreurs et moins pour un texte de 100 mots.

**L'élève est à un niveau d'apprentissage** (instructif) pour une catégorie de livres lorsqu'elle ou il lit un texte de cette catégorie avec 90 à 94 pour 100 de précision, soit entre six et dix erreurs pour un texte de 100 mots.

**L'élève est à un niveau de difficulté élevé** (difficile) pour une catégorie de livres lorsqu'elle ou il lit un texte de cette catégorie avec moins de 90 pour 100 de précision, soit en faisant plus de dix erreurs pour un texte de 100 mots.

La procédure à suivre pour calculer le taux de précision des élèves en lecture est exposée au chapitre 12 (voir la section consacrée à la séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix). Connaître le taux de précision de l'élève pour un texte donné aide l'enseignante ou l'enseignant à mieux planifier ses leçons car il peut choisir de façon plus judicieuse les textes qui seront étudiés en classe.

**Pour la lecture aux élèves**, l'enseignante ou l'enseignant choisit un texte dont le niveau correspond au niveau de compréhension orale des élèves, donc un texte plus difficile que celui que l'élève peut lire de façon autonome, correspondant à un niveau de difficulté élevé (moins de 90 pour 100 de précision).

**Pour la lecture partagée**, l'enseignante ou l'enseignant choisit un texte que tous les élèves peuvent voir et qui correspond soit à un niveau de difficulté élevé (moins de 90 pour 100 de précision), soit à un niveau d'apprentissage (entre 90 et 94 pour 100 de précision).

**Pour la lecture guidée**, l'enseignante ou l'enseignant distribue à chaque élève du groupe de lecture un texte correspondant à leur niveau d'apprentissage (entre 90 et 94 pour 100 de précision).

**Pour la lecture autonome**, l'enseignante ou l'enseignant met à la disposition des élèves un éventail de matériel de lecture identifié selon un système qui permet de déterminer la gradation des difficultés des livres. L'élève choisit un texte à son niveau d'autonomie (95 pour 100 de précision et plus).

Tiré du *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année*, 2003a, p. 1.26.

## Annexe C : Exemples de réflexion à haute voix

Exemples de réflexion à haute voix	
<p><b>Faire des liens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ceci me fait penser à...</li> <li>• Je connais un autre...</li> <li>• J'ai lu un autre...</li> <li>• Je me souviens quand...</li> </ul>	<p><b>Faire des inférences</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je crois que l'auteur veut dire...</li> <li>• Cet indice m'amène à croire que...</li> <li>• Après avoir lu ce chapitre/cette page, je crois que...</li> </ul>
<p><b>Poser des questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je me demande si...?</li> <li>• Pensez-vous que...?</li> <li>• Qui penses-tu...?</li> <li>• Est-ce que ce texte a du sens?</li> </ul>	<p><b>Faire une synthèse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour résumer, je dirais que...</li> <li>• Cette information additionnelle m'a aidé à...</li> <li>• Je croyais que..., maintenant je crois que...</li> </ul>
<p><b>Visualiser</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La description m'aide vraiment à voir...</li> <li>• Je peux/ne peux pas imaginer...</li> <li>• Quand je ferme les yeux, je peux voir...</li> </ul>	<p><b>Recherche d'idées importantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je crois que ceci est important parce que...</li> <li>• Le changement de typographie m'a fait comprendre que...</li> <li>• Je dois me rappeler...</li> </ul>
<p><b>Gérer la compréhension</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne comprends pas ce mot ou cette partie, je dois donc la relire.</li> <li>• Je peux continuer et y revenir plus tard...</li> <li>• Peut-être que si je ralentis, je pourrais...</li> <li>• Qui est ...? Voyons si je peux repérer des indices qui me mettent sur la piste.</li> <li>• Cette phrase est vraiment longue! Je vais la découper en groupes de mots et essayer de me faire une image dans ma tête.</li> <li>• Je suis un peu perdu. Je vais essayer de résumer ce que j'ai compris du texte jusqu'à maintenant.</li> </ul>	

## Annexe D : Les quatre rôles de l'élève en activité de lecture

**Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.**

Adapté du « modèle des quatre ressources » de Freebody et Luke (1990).



## Annexe E : Suggestions d'activités de prolongement ou de réinvestissement

Il est recommandé de prévoir des activités de prolongement ou de réinvestissement afin de favoriser le transfert des apprentissages dans d'autres contextes. Certaines de ces activités peuvent être réalisées dans les centres de littératie pendant que l'enseignante ou l'enseignant anime une séance de lecture ou d'écriture guidée. En voici quelques exemples :

- Noter ses réflexions ou ses commentaires dans un journal de bord
- Noter quelques nouveaux mots de vocabulaire accompagnés d'une courte définition ou illustration dans le carnet d'écriture
- Organiser l'information dans un carnet d'écriture à l'aide d'un outil organisationnel de son choix (p. ex., tableau, toile d'araignée, constellation, graphique, cadre de récit, tableau sémantique)
- Présenter le texte lu sous une autre forme (p. ex., sketch, bande dessinée, jeu de rôles, dialogue, récit dans ses propres mots)
- Discuter en petits groupes, de divers éléments du texte (p. ex., choix de mots, illustrations, caractéristiques du texte, intrigue, éléments descriptifs, informatifs, poétiques, humoristiques)
- Réagir au texte lu à l'oral ou par écrit (p. ex., dans un journal de bord, un journal dialogué, un carnet de lecture)
- Établir des correspondances avec d'autres textes au moyen de la relecture, du questionnement et du résumé
- Lire d'autres textes se rapportant au thème, au sujet ou à la question afin de découvrir d'autres perspectives, d'élargir ses connaissances, d'établir des liens entre les approches ou avec d'autres matières
- Participer au théâtre des lecteurs
- Exploiter le vocabulaire (p. ex., mots de la même famille, mots qui riment)
- Dégager un plan général du texte lu (p. ex., le cadre du récit)
- Écouter une histoire enregistrée
- Enregistrer le texte en y ajoutant des effets sonores
- Enregistrer un texte préparé au préalable en vue de le présenter à une autre classe
- Réécrire le texte sous format électronique
- Commenter son expérience d'écriture dans un journal de bord
- Relire un texte et le comparer à celui d'un ou d'une camarade qui a réalisé un projet similaire et relever ensemble les ressemblances et les différences de chaque production

*(Suite à la page 65)*

## Annexe E : Suggestions d'activités de prolongement ou de réinvestissement (suite)

- Participer à la « chaise de l'auteur »
- Faire une recherche dans Internet pour se renseigner sur un auteur, un personnage historique, les coutumes d'un peuple, un métier ou un lieu géographique décrit dans le texte lu
- Partager ses réactions avec un ou une partenaire
- Faire la critique d'un texte lu en ligne
- Consigner la critique d'un texte de la bibliothèque de classe dans un recueil prévu à cet effet
- Écrire une note à un ami pour décrire un texte de la bibliothèque de classe
- Noter ses commentaires sur des papillons autocollants et les placer dans le texte de la bibliothèque de classe afin de permettre aux autres de les lire
- Trouver la définition des mots nouveaux rencontrés dans une lecture
- Faire une recherche de mots dans un texte selon leur catégorie (p. ex., adjectifs, déterminants)
- Taper une rédaction personnelle à l'ordinateur
- Écrire un genre de texte de son choix (p. ex., une liste, une carte, une lettre, des questions d'un sondage)
- Partager ses idées d'écriture avec un ou une camarade avant de les consigner sur papier
- Écrire une description (p. ex., d'un animal imaginaire, d'un super-héros, d'une enseignante ou d'un enseignant hors pair)
- Réviser ou corriger un texte avec un ou une camarade
- Poursuivre la rédaction d'un texte commencé en atelier d'écriture
- Écrire un texte à partir des mots du thème à l'étude
- Jouer à un jeu de société qui développe les habiletés reliées au vocabulaire et aux notions de grammaire déjà présentés (p. ex., Boggle, Scrabble)
- Inventer un jeu de langage (p. ex., à partir du mur de mots, du thème à l'étude)
- Illustrer un texte (p. ex., un récit, un poème)
- Réagir à une illustration oralement ou par écrit
- Compléter une fiche d'exploitation pour apprendre à utiliser efficacement le dictionnaire ou le thésaurus

## Annexe F : Questionnement pour développer les habiletés de la pensée

Types de question	Description	Exemple
Littérale ou de rappel	Dégager les informations explicites dans un texte et sélectionner celles qui sont pertinentes (p. ex., décrire le contexte et l'intrigue d'un récit, tracer le portrait des personnages).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De quoi parle-t-on dans ce texte?</li> <li>• Où se passe l'histoire?</li> <li>• Qui est le personnage principal?</li> </ul>
Inférence	Lire entre les lignes, déduire les informations et relever les sous-entendus à partir des indices fournis dans le texte et en faisant appel à ses connaissances antérieures pour dégager l'information implicite voulue.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels sont les indices qui te permettent de donner ta réponse?</li> <li>• Qu'est-ce qui a causé cette situation?</li> <li>• Comment le sais-tu?</li> </ul>
Critique	Aller au-delà du sens littéral du texte, établir des liens entre ce qui est dit et non dit afin de porter un jugement et de tirer des conclusions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment le point de vue de l'auteur t'influence-t-il?</li> <li>• Es-tu d'accord?</li> <li>• Est-ce que l'auteur apporte suffisamment d'information pour porter un jugement éclairé?</li> </ul>

## **Annexe G : Les quatre rôles de l'élève en activité d'écriture**

**Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.**

Adapté du « modèle des quatre ressources » de Freebody et Luke (1990).

## Annexe H : Le rôle de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant à chaque étape du processus d'écriture

	L'élève :	L'enseignante ou l'enseignant :
La planification	<ul style="list-style-type: none"> <li>fait appel à ses connaissances antérieures;</li> <li>détermine l'intention, les destinataires et le genre de texte;</li> <li>s'imprègne du sujet en consultant diverses sources d'information et en discutant;</li> <li>planifie et organise ses idées;</li> <li>utilise des outils organisationnels et des référentiels pour guider sa réflexion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>crée des situations d'apprentissage authentiques;</li> <li>active les connaissances antérieures de l'élève;</li> <li>donne à l'élève de nombreuses occasions de discuter du sujet et du genre de texte;</li> <li>planifie des minileçons, des séances d'écriture modelée, partagée, guidée ou autonome afin de présenter ou de consolider les stratégies à l'étape de la planification;</li> <li>fournit des outils organisationnels et des référentiels pour guider la réflexion.</li> </ul>
La rédaction	<ul style="list-style-type: none"> <li>rédige une ébauche;</li> <li>utilise des outils organisationnels et des référentiels pour guider sa rédaction;</li> <li>organise son écriture en fonction de son intention, du genre de texte et des destinataires visés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>planifie des minileçons, des séances d'écriture modelée, partagée, guidée ou autonome afin de présenter ou de consolider les stratégies à l'étape de la rédaction;</li> <li>fournit des outils organisationnels et des référentiels pour guider la rédaction;</li> <li>appuie les élèves individuellement.</li> </ul>
La révision	<ul style="list-style-type: none"> <li>se concentre sur la clarté et le contenu, et ajoute et supprime des idées;</li> <li>lit son travail afin de revoir le choix des mots et la structure des phrases;</li> <li>consulte des outils de référence (p. ex., le thésaurus, le travail d'un autre auteur);</li> <li>consulte ses pairs ou l'enseignante ou l'enseignant;</li> <li>utilise une feuille de route ou un référentiel pour la révision.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>planifie des minileçons, des séances d'écriture modelée, partagée ou guidée afin de présenter ou de consolider les stratégies à l'étape de la révision;</li> <li>fournit des feuilles de route (p. ex., grille de révision) et des référentiels;</li> <li>fournit des outils de référence adaptés au niveau des élèves;</li> <li>appuie les élèves individuellement.</li> </ul>
La correction	<ul style="list-style-type: none"> <li>relit son travail afin de vérifier la grammaire, l'orthographe et la ponctuation;</li> <li>consulte les outils de référence;</li> <li>consulte ses pairs ou l'enseignante ou l'enseignant;</li> <li>utilise une grille de correction ou une feuille de route.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>planifie des minileçons, des séances d'écriture modelée, partagée ou guidée afin de présenter ou de consolider les stratégies à l'étape de la correction;</li> <li>bâtit des référentiels de correction avec les élèves;</li> <li>appuie les élèves individuellement.</li> </ul>
La publication	<ul style="list-style-type: none"> <li>met son ébauche révisée et corrigée au propre en vue d'une présentation aux destinataires ciblés;</li> <li>prête attention au format de présentation du texte (p. ex., les polices, les graphiques, la mise en page);</li> <li>s'assure que le style de la présentation correspond à l'intention du texte, aux destinataires et au genre de texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>planifie des minileçons, des séances d'écriture modelée, partagée ou guidée afin de présenter l'étape de la publication;</li> <li>fournit des outils et des ressources pour la publication (p. ex., la technologie, le matériel multimédia);</li> <li>s'assure de donner aux élèves des occasions de présenter leur travail, de le faire connaître ou de l'afficher.</li> </ul>

Adapté de *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie, de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année*, décembre 2004, p. 95.

# BIBLIOGRAPHIE

- Baker, Scott K., Deborah C. Simmons et Edward J. Kameenui. 1998. « Vocabulary Acquisition. Instructional and curricular basics and implications. » Dans *What reading research tells us about children with diverse learning needs. Bases and basics*, sous la direction de Deborah C. Simmons et Edward J. Kameenui, p. 219–238. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.
- Freebody, P., et A. Luke. 1990. Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, vol. 5, n° 3, p. 7-16.
- Giasson, Jocelyne. 2000. *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, Jocelyne. 2003. *La lecture – De la théorie à la pratique*, 2<sup>e</sup> édition. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 1998. *Le curriculum de l'Ontario, de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Éducation artistique*. Toronto, le Ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2002. *Actualisation en français et Perfectionnement du français ALF – PDF*. Toronto, le Ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2003a. *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année*. Toronto, le Ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2003b. *Stratégie de lecture au primaire – Rapport de la Table ronde des experts en lecture*. Toronto, le Ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2004. *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto, le Ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2006a. *Le curriculum de l'Ontario, de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année – Français, édition révisée*. Toronto, le Ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2006b. *Guide d'enseignement efficace de l'écriture, de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année*. Toronto, le Ministère.
- Nadeau, Marie et Carole Fisher. 2006. *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Éducation.
- Table ronde des experts en littératie. Décembre 2004. *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie, de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année*. Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Turgeon, Éline. 2005. *Quand lire rime avec plaisir*. Montréal, Chenelière Éducation.











♻️ Imprimé sur du papier recyclé

08-112 (réimpression)

ISBN 1-4249-0255-X (fasc. 4)

ISBN 0-7794-9032-0 (série)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006